إبداعات تربوية
(٦)

أهدافُ التربيةِ العربيَّة

دراسة نقديّة تحليليّة مُقارنة

للدكتور محمود قمبر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
بجامعة قطر

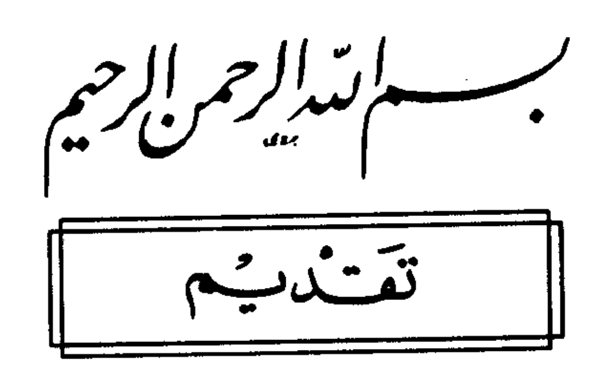


٣٧٠,١ محمود قمبر
أهداف التربية العربية: دراسة نقدية تحليلية مقارنة/ تأليف محمود قمبر.ـ الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ٢٠٠١.
١٦٠ص؛ ١٤×٢٠سم

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية: ٢٠٠١/٢٨٢
الرقم الدولي (ردمك): ٩ ـ ٧٦ ـ ٦٧ ـ ٩٩٩٢١

الطبعة الأولى
١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م

دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع
الدوحة - قطر
هاتف: ٤٤١٣١٨٠ - ٤٤١٣٤٧١
فاكس: ٤٤١٨١٢٠
ص.ب: ٣٠٣٢٩



إن التربية العربية فكراً وممارسة، لا تزال تعاني أزمة تخلف وتبعية في عالم جديد دخل في ألفيته المسيحية الثالثة بقوة العلم والتكنولوجيا ليصنع حضارة كونية غير مسبوقة في التاريخ.

عندنا على مستوى الأمة العربية حوالي ٤٧٪ أميون قرائياً، وحوالي ٨٠٪ أميون ثقافياً، وحوالي ٩٥٪ أميون كمبيوترياً.

ولا شك في أن العوامل التي تؤثر في نوعية التربية وفعالياتها الوظيفية تنبثق في معظمها من مصادر خارجية: سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، أكثر مما تنبع من مصادر داخلية تتعلق بالمنظومة البنيوية للتربية العربية.

ومن الطبيعي أن تتجانس المؤسسة التربوية ـ مدرسة أو جامعة ـ مع غيرها من المؤسسات العاملة في المجتمع، وتتبادل معها فعل التأثير والتأثر، وكلها تسير وفق إيقاعية الحركة العامة للحياة واتجاهات سيرها في المجتمع.

ولا نستطيع أن نقول كما قال بعضهم بضرورة البدء بإصلاح التربية لكي تطور نفسها وتطور معها المجتمع؛ فالمدرسة تابعة للمجتمع ومحكومة به، وليست متبوعة ولا حاكمة... كما أنها ليست مفوضة ومعها صلاحيات العمل لرسم سياسات ووضع استراتيجيات وقيادة حركات التطوير التي تستهدف إحداث نقلة نوعية تتحقق معها الأهداف القومية التي نحلم بها كعرب في عصر تتسابق دوله لامتلاك القوة وتحقيق التقدم وتوفير الأمن والسلام والرفاهية...

ومع ذلك يجب ألا تقف النظم والمؤسسات في سلبية أو تقليدية، تنتظر قدرة عفوية أو غيبية تصلحها وتحركها للعمل، لأن لكل منها وظيفة ذاتية واستقلالية مهنية، مما يلقي عليها في إطار وظيفتها واستقلاليتها وحدود إمكاناتها مسؤولية المحاسبة والتقصير.

وهذه السلسلة من «إبداعات تربوية» تقوم بواجبها التربوي في التنوير والتثوير... فهي تعالج قضايا تربوية حيوية، خصص لكل منها كتاب صغير القطع يحمل في صفحاته فكراً مستنيراً، ونقداً موضوعياً، وتحليلاً منهجياً، وتوجهاً عملياً، وجهداً إبداعياً ليكون في خدمة وإفادة أصحاب النظرية والقرار والعمل التربوي على السواء.

وهذا الكتاب السادس يتناول «أهداف التربية العربية».

ولا يفهم من ذلك أن للدول العربية وثيقة عامة، مصدقاً عليها رسمياً، تضم المنظومة الهدفية للتربية في صفتها القومية، وتحكم سياسات وتنظيمات وتطبيقات التربية في كل الدول العربية... فهذا لم يحدث بعد.

ومع ذلك فالدول العربية انشغلت كغيرها من دول العالم المتقدمة والنامية بالفكرة السائدة والتي تروج لها اليونسكو، وتختص بتحديد أهداف تربوية وطنية: عامة ومرحلية ونوعية من أجل تطوير التربية وإحكام الوسائل المؤدية لغايات مقصودة يتم في إطارها تنظيم التعليم وتقييمه وتحسين نوعيته.

فما قصة هذه الأهداف؟ وكيف نشأت وتطورت؟ وما واقعها في سياسات وممارسات التربية العربية؟ وكيف نحولها من شعارات إلى مسارات؟

عن هذه التساؤلات وغيرها، تقدم هذه الدراسة إجابات علمية وافية.

الدوحة في ٢٣/ ١/ ٢٠٠٠م

د. محمود مصطفى قمبر

الوظائف قبل الأهداف في التربية

في المجتمعات البدائية كانت التربية أنشطة حيوية أملتها ضرورات الحياة للمحافظة على بقاء وتكاثر الجنس البشري. وكانت تمارس بأساليب طبيعية عفوية متوارثة، ينقل فيها الكبار إلى الصغار بكشل نفعي مباشر كل ما تسعف به الخبرة من لغة وعادات ومهارات وقيم ومعرفة تتطلبها عمليات الرعاية والتنشئة والإعداد للعمل والتعايش والدفاع في مجتمع تتهدده الأخطار.

ولم يكن من المبالغة في شيء أن يكون المجتمع كله (أسرة أو عشيرة أو قبيلة أو قرية) بيئة تربوية مفتوحة يعلم الناس فيها بعضهم بعضاً، ويتعلم فيها بعضهم من بعض: الآباء في كل مكان يتبادلون الخبرات ويكسبونها الأبناء دون أن يبحثوا عن هدف خاص لما يصنعون، فالتربية لم تكن شيئاً آخر غير الحياة، الحياة التي تعاش وتمارس والحياة التي يعدّ لها وتصان. ولم تكن التربية كذلك إلا وظيفة عامة يختص بها الكبار، كما يختصون بالزواج والإنجاب والعمل وتأمين الحياة.

ومع تقدم الحضارات وقيام مؤسسات تعليمية متخصصة

ظلت التربية تمشي بوظائفها المعروفة وتقاليدها الموروثة، وإن دخلت عليها تحسينات وإضافات تعبر عن رقي اجتماعي وثقافي وعلمي، لكنها دائماً وظائف أساسية محصورة في:

ـ تطبيع اجتماعي، يعمل على دمج الفرد في مجتمعه أو وسطه البيئي متشرباً بعقيدته وقيمه، سالكاً بعاداته، متكلماً بلغته، مستجيباً لمتطلباته، متكيفاً مع أعرافه وأنظمته.

ـ تعليم ميمات ثلاث، يقوم على إكساب وتنمية المعرفة والمهارة والمسلك، والمعرفة خاصة بما أنتجه العقل الإنساني في ميادين الفكر: العلمية والأدبية والفنية. والمهارة متصلة بالقدرة على معالجة الأشياء في طابعها اليدوي، وهذا هو المفهوم الشائع للمهارة، والذي لا يلغي مهارات أخرى غير يدوية تتعلق بمعالجة الأفكار والرموز، أما المسلك فإنه مرتبط بتعليم الفرد كيف يتوجه ويسلك طريقه في الحياة.

ـ نقل التراث الثقافي، سواء عن طريق المشافهة أو التحرير الكتابي وسواء كان هذا النقل في شكله الأكاديمي أو الاجتماعي أو العملي، وسواء أكان ذلك بأسلوب احتفاظي سلفي، أم بأسلوب نقدي تجديدي.

ـ انتقاء دراسي وتوجيه مهني، في إطار كفاءتها المهنية التربوية والسيكلوجية، وسواء غلب عليها الطابع الخبري أو

العلمي، فإن المؤسسات التعليمية لعبت دوراً كبيراً في فرز وتصنيف المتعلمين، مما أدى إلى ترفيع من يصلحون للتعلم والنمو فيه، وتوجيه الآخرين إلى مجتمع الحرف والأعمال(١).

وقد انبثق عن هذه الوظائف نتائج عامة بارزة في المجتمعات كنشر العلم وترقية الثقافة وتهذيب السلوك وتقوية الوحدة أو التجانس الثقافي بين أفراد المجتمع وإعداد الحرفيين، وتربية الصفوة التي نهضت بالتنمية والتطوير بفضل قدراتها المبدعة.

ويضيف بعضهم إلى هذه الوظائف التقليدية المتوارثة وظائف أخرى ثانوية فرعية وعارضة قد تكون خفية لكنها ظهرت كإفرازات للحضارة المعاصرة وبالذات في مجتمعات صناعية متقدمة، منها:

- **خدمة الأطفال**، والتي تتحول معها مربيات الرياض والمدارس الابتدائية إلى بديلات للأمهات وذلك في البيئات التي يعمل فيها الآباء طوال ساعات النهار.

- **تنمية الصداقة**، بين زملاء دراسة تصبح المدرسة لهم المكان الأفضل الذي يجمعهم في أنشطة ثقافية واجتماعية تدعو

---

(١) - Blyth (wac), **English Primary Education**, V. I, London, Routledege& Kegan Paul, 1967, pp. 17 - 26.

إلى المشاركة والتعاون، وتهدم داخل المدرسة ما يباعد بينهم في المجتمع الخارجي من فوارق عرقية أو طبقية أو غيرها. وقد تؤدي هذه الصداقة إذا قويت بين الجنسين في المدرسة المختلطة إلى الزواج.

ـ **تخفيف أزمة العمالة**، حيث تتحول مؤسسات التعليم إلى محاجز قوى بشرية عن طريق الإلزام التعليمي وإطالة أجله، والتوسع في تعليم ثانوي متنوع، وتسهيل فرص التعليم الجامعي والعالي، مما يقتطع من عمر المتعلم سنوات طويلة، تؤدي في النهاية إلى تقليل زحمة الراغبين في العمل وبالذات في مجتمعات تعاني من ظاهرة البطالة سواء بين المتعلمين وغيرهم(١).

والجامعات بصفتها مؤسسات تعليمية عليا قامت كذلك بوظائف أساسية خاصة بها كالتعليم، والبحث العلمي، وإعداد الكوادر المهنية، وخدمة المجتمع في مجالات تخصصها بما يتناسب مع الإمكانات والكفاءات والرغبات الداخلية والخارجية، أي التي تنبع من داخل الجامعة وهيئاتها التعليمية، أو تأتيها من خارجها سواء من أوساط وهيئات حكومية أو أهلية.

هذه الوظائف التي ذكرناها ارتبطت بالمؤسسات التربوية

(١) Swift (F), The Sociology of Education, London, Routledge& Kegan Paul, 1970, pp 90 - 91.

ارتباطاً عضوياً، لأنها كانت تنبع بشكل تلقائي من طبيعة عملها أو وجودها. لم يصنع شيء إلا بعد تصور أولي لماهيته الوظيفية، ولم تقم مؤسسة إلا بناءً على وظائف عرفت لها سلفاً، ولم يكن الهدف والوظيفة، إلا شيئاً واحداً يعني الماهية والوجود.

أما عن الأهداف كتوجهات تحدد وتخصص أداءات هذه الوظائف، وتخرج بها عن العموم والشيوع، تلبية لحاجات ومطالب نوعية، فقد كانت شيئاً آخر، ظهر في دورة تاريخية لاحقة، واحتفظ بذاتية متميزة عن الشيء الأول والذي نعني به الوظيفة، واختلفت فيما بينهما علاقة الارتباط والفاعلية.

سياقات التطور لأهداف التربية

قبل أن نتناول بالنقد والتحليل الموضوع الخاص بدراستنا هذه «أهداف التربية العربية» في بعدها القومي أو القطري، نجد أنفسنا مضطرين إلى التمهيد بخلاصة مركزة عن سياقات التطور لأهداف التربية حتى نفهم طبيعة النشأة التاريخية لهذه الأهداف ومراحل تطورها ونحيط ـ عن علم وبصيرة ـ بحدودها الوظيفية. وبدون هذا الفهم وهذه الإحاطة، نخشى الوقوع في أخطاء التهويل أو التهوين من وظيفية الأهداف في التربية.

١ ـ الأهداف مثل وغايات:

عرفنا أن التربية في عصورها القديمة قامت أولاً بوظائف معروفة وبالذات في المؤسسات المتخصصة المعنية بها. ونظراً لاطراد وثبات وشيوع هذه الوظائف في المجتمع فإن الناس أدركوا بفطرتهم عن وعي أو بدون وعي وجود رباط عام ينتظمها جميعاً. هذا الرباط العام ليس شيئاً آخر غير النمط المفضل للحياة أو مثالها الأعلى أو غايتها الكبرى.

فالتربية في مصر القديمة ـ إذا تجاوزنا المستوى الأولي منها

ـ ارتبطت بصورة ومكانة «المهني الإداري» والذي يعمل في خدمة السلطة المركزية الحاكمة وسواء كان هذا المهني كاتباً أو كاهناً أو مهندساً أو طبيباً. إن هذا الإداري المصري Sesh كان يناظره الموظف الكبير في الإمبراطورية الصينية Mandarin، وكذلك عند العبرانيين Sopher[(١)]، وهؤلاء المهنيون الكبار احتلوا المكانة الرفيعة في مجتمعات الحضارة القديمة.

والتربية في أثينا القديمة كانت تعمل لتخريج المثقف المستنير الذي يقوم بواجبه في مجتمع ديمقراطي حر. وفي إسبرطة المجاورة كانت غاية التربية ووظيفتها تتمثلان في إعداد البطل المحارب، وفي الهند كان المثال التربوي متجسداً في شخصية الصوفي المتخلق بآداب بوذا.

كما عملت التربية في أوروبا المسيحية للخلاص الديني أو الإنقاذ الروحي Salvation وفي بلاد الشرق الإسلامي تحركت التربية بعقيدة التوحيد وإكساب قيمها المستمدة من صفات الله في الحق والعدل والخير والقوة والرحمة[(٢)].

---

(١) Leif (J.) et Rustin (G.), **Philosophie de l'éducation, T. I. Pedagogie générale**, Paris, Delagrave, 1970, p. 28.

(٢) ـ د. أحمد عبيد، تربية إنسان جديد في مجتمع إسلامي جديد» في ندوة **الأهداف المستقبلية للتعليم في الدول العربية**، القاهرة ٢١/ ١٠ ـ ٢٤/ ١٠/ ١٩٧٨ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

ومع الحضارة الغربية الحديثة سارت التربية بشعار «سيادة الإنسان» على أرضه ورفع مكانته في المجتمع وتأصيل حقوقه الشخصية في الحرية والتعلم والعمل والاعتقاد والأمن والحياة.

والأهداف كمثل وغايات لم تكن من وضع فرد، ولم يصغها فيلسوف، ولم يحددها مرب، ولكنها كانت تعبر عن ثقافة مجتمع، وروح حضارة، ومطامح أمة. فهي من صنع العقل الجمعي الذي لا يعرف أفراداً، كما شكلتها الظروف التاريخية في تشابكاتها السياسية والاقتصادية والحضارية على نحو يجعلها فوق الأفراد قوة حاكمة وسلطة موجهة، لا يملكون معها نقضاً ولا تبديلاً.

ومع ذلك فقد اختلفت الوسائل التي تؤدي إلى غاياتها كما تباينت المفردات التي تسير نحو مثالها الأعلى.

الأهداف رؤى وتصورات:

وعلى مستوى شخصي تماماً كانت هناك تصورات خاصة بما ينبغي أن تكون عليه التربية. وكان الفلاسفة باعتبارهم مثقفين موسوعيين، وأصحاب عقول ناقدة أو ساخطة، وضمائر الأمم التي تتحرك بفكر حر مستنير يحيط بقضايا الإنسان والحياة والمصير، هم المرشحين المثاليين الذين تقدموا غيرهم بكفاءة وجدارة لصياغة أهداف التربية.

لقد كان الهم الأول لفلاسفة اليونان الذين عاشوا في دولة المدينة يتعلق بتربية المواطن. وهي تربية تأخذ بعداً سياسياً وتشكل على نحو خاص الشخصية المفضلة للمواطن، ولهذا خرجت آراء أفلاطون التربوية في كتابيه «الجمهورية والقوانين»، كما صاغ أرسطو أفكاره التربوية في كتابه «السياسة»(١).

وكان طبيعياً أن يختلفوا في نظراتهم إلى الهدف الأعلى للتربية والخاص بإعداد المواطن، إذ كان لكل منهم موقف خاص من طبيعة الإنسان ورسالته في الوجود.

ذهب السفسطائيون في تأييدهم لمبدأ «الإنسان معيار كل شيء» إلى أن غاية التربية تتمثل في «تربية البلاغي الأديب» الذي يستطيع أن يدافع عما يؤمن به من آراء، وأن يواجه الجماهير والمعارضين بسلاح الكلمة، وأن ينتصر عليهم بالحجة القوية، ولم يكن يهمهم في ساحة المناظرة أن يتحيز الخطيب للحق أو للباطل، فهذه قضايا قيمية نسبية يختلف بشأنها الناس.

أما سقراط فقد أراد من التربية أن تخرج «المواطن المثقف» الذي يسعى في منهجية عقلانية إلى كشف الحقيقة، فإذا ما اهتدى إلى الحق وقف بجانبه وآمن به في يقين المرسلين.

---

(١) ـ د. محمود قمبر، «التربية الإسلامية بين التسيس والتسييس» في كتابه: **«دراسات تراثية في التربية الإسلامية»**، ج ـ ١ الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، ص٢٦١.

وأفلاطون الذي نادى بطبقية المعرفة، واختلاف معادن الناس، وحصر وظائف الدولة في ثلاث: الإدارة والدفاع والإنتاج، جعل هدف التربية «إعداد الفرد ليحتل موقعه المناسب في الدولة» سواء أكان فيلسوفاً إدارياً، أم جندياً محارباً، أم عاملاً منتجاً. وقد آمن أفلاطون بأن توزيع الأدوار الوظيفية يتمشى مع العدالة الطبيعية للأفراد والعدالة الاجتماعية للدولة، وعلى التربية أن تزود الجيل الناشئ بهذه القناعات حتى يعمل بإخلاص من أجل الدولة ومصالحها العليا[١].

أما أرسطو فقد اختلف مع أستاذه أفلاطون ولم ينظر إلى الإنسان نظرته التجزيئية والتي تجعل منه عقلاً وفكراً أو صدراً وقلباً أو يداً وجسماً؛ ومن ثم جعل أرسطو هدف التربية «النمو المنسجم للفرد» بالشكل الذي يؤدي إلى التطور الواعي لقدراته الفطرية. وتصبح الدولة مسؤولة عن تربية المواطن حتى لا تأسره وضعية الطبقة التي تفرق بين الناس في المدينة الواحدة[٢].

ومع هذا التباين في وجهات النظر الهدفية فإن التربية الأثينية على مستوى التطبيق والممارسة لم يصبها أي تغيير يذكر،

---

(١) ـ د. محمد سيف الدين فهمي، **النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠، ص٣٥.

(٢) ـ ريناتا غوروفا، **مقدمة في علم الاجتماع التربوي** (مترجم)، دمشق، دار دمشق، طبعة ١٩٨٤، ص١٢.

حيث كانت تسير بمنطق وظائفها التقليدية وتعمل لغاية عليا مشتركة.

وكما اختلف فلاسفة اليونان، اختلف كذلك فلاسفة المسلمين ومفكروهم. ففي إطار الغاية العظمى للتربية في الإسلام، والتي تعني كما بينا «تنشئة المسلم المؤمن بعقيدته والملتزم بقيمها وآدابها وتعاليمها قولاً وعملاً» تنوعت التصورات الهدفية لهذه التربية.

عند الجاحظ ينبثق هدف التربية من تعريفه لها: «إخراج الناس من حد الطفولة والجهل إلى حد البلوغ والاعتدال والصحة وتمام الأداة»[1] فالتربية تستهدف عنده بلغتنا المعاصرة «التنشئة السوية لجماع شخصية الراشد المثقف».

والغزالي المتصوف يتصور هدفاً أخلاقياً يمنح المسلم الصفة الإنسانية الروحية التي يتميز بها. وهذا مستفاد من تعريفه للتربية بأنها «تهذيب لنفوس الناس من الأخلاق المذمومة المهلكة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة»، ويجسد ذلك المفهوم في مثال حسي، فيقول: «ومعنى التربية يشبه فعل الفلّاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من الزرع ليحسن

---

(١) ـ **رسائل الجاحظ**، جمعها ونشرها حسن السندوبي، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٣٣، ص٢٤٦.

نباته ويكمل ريعه»[1]. ولا شيء يصرفه عن قصده التربوي: «تكميل النفس وتزكيتها وتصفيتها لتهذيب أخلاقها»[2].

هذا الهدف الأخلاقي للتربية سار به فلاسفة المسيحية في العصور الوسطى بين تزمت وتفتح، بين يسوعية كاثوليكية تركز على الأخلاقية التقليدية المحافظة، ولوثرية بروتستانتية تؤكد أهمية الأخلاقية العملية المتكيفة... حتى جاء روسو فهز قواعد التربية المسيحية، ونادى بهدف تربوي يحرر الطفل من كل القيود الاجتماعية والدينية التي تجاهلت طبيعته وأعاقت نموه. والتقت مع فلسفته الطبيعية الفلسفة الوجودية، والتربية التحررية Libertaire وجمعها مبدأ «النمو الطبيعي الحر للفرد» وأصبح هدف التربية «تسهيل عملية النمو الداخلي للفرد بحسب قدراته واستعداداته «دون قيود أو توجيهات خارجية من الكبار أو المجتمع[3].

ولكن أكثر الفلاسفة لم يقبلوا باستقالة المربين، ولم يؤمنوا

---

(١) ـ الغزالي، **أيها الولد**، بيروت، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، ط٢، ١٩٥٩، ص٣٧ ـ ٣٨.

(٢) ـ الغزالي ـ **ميزان العمل**، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٧٩، ص٤٧.

(٣) Lief (J.), **Philosophie de l'éducation, T. 2, Insiparations et tendances nouvelles, Paris, Delagrave, 1967, pp. 82 - 83.**

بشعار: «دع الطفل يعش بطبيعته وبالشكل الذي تمليه عليه طبيعته»، فالطفل لكي يتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي بحاجة إلى تربية يتدخل في صنعها وممارستها الكبار، لكن اختلفوا في تحديد الهدف التربوي: عند **كانت**، الشخصية هي هدف بحد ذاتها، وليست واسطة حتى من أجل أنبل المهام وأكرمها. وعند **جون لوك**، رائد النظرية الواقعية الحسية: «تنمية التفكير العقلاني» أهم أهداف تربية الشخصية، وهي عقلانية أمبريقية تختلف تماماً عن العقلانية الأسكولاتية التي أخضعت فكر الفرد الخاص لموروثات فكرية عمومية. وعند **هيجل**، هدف التربية الرئيسي حماية الدولة التي هي ليست «وسيلة بل غاية بحد ذاتها» والشخصية لا يمكن أن تكون شيئاً ما إلا بتطابقها مع «الكل الاجتماعي» أي الدولة. وعند **ماركس وإنجلز**، هدف التربية هو «نمو الشخصية الشامل» لكنهما يريان أن هذا الهدف ليس مستخلصاً من الأفكار الإنسانية المجردة ولا من طبيعة الإنسان الثابتة ولكن من المتطلبات الموضوعية لنمو الإنتاج الاجتماعي العام. وعند **الديمقراطيين الثوريين** الروس، «هدف التربية الرئيسي هو تكوين المواطن المناضل»، لكن المواطن ليس شيئاً آخر سوى الإنسان المفكر القادر على الفعل لصالح الدولة، «وليس على المواطن أن يقتل في نفسه الإنسان، وليس على الإنسان أن يقتل في نفسه المواطن» فهما مصطلحان في ذاتية الفرد المتربي. وعند **جون ديوي**، «التربية حياة على مقاس

الطفل»، وليس الهدف منها «إعداده للحياة»[1] وكان ذلك موضع طعن ممن انتقدوا جون ديوي، فهم وإن آمنوا بأهمية السنوات المدرسية كجزء من حياة الطفل إلا أنهم آمنوا بأن التربية في الوقت ذاته إعداد للحياة[2].

وهكذا اختلفت تصورات الفلاسفة في كل زمان ومكان بخصوص ما يمكن اعتباره وقبوله كأهداف تربوية. ولقد عبر أرسطو عن حيرته إزاء تعدد الأهداف، إذ قال: «لا يعرف الإنسان إذا ما كان يلزم تعليم الشباب ما سوف يستخدمونه بالفعل في الحياة، أم تعليمهم ما يؤدي بهم إلى الفضيلة، أم تعليمهم أشياء محددة (يفرضها الكبار أو المجتمع) لأن كلاً من هذه الأهداف له أنصاره والمدافعون عنه»[3].

ومع ذلك فإن هذه التصورات كانت في معظمها نظرية، لم تدخل دائرة الممارسة والتوجيه الفعلي المباشر حيث كانت مؤسسات التربية تسير بوظائفها المعروفة وبتقاليدها الموروثة على

---

(١) ـ انظر: ريناتا غوروفا، مرجع سابق، ص٢٣، ٢٨، ٣٢.
وانظر: د. محمد يوسف الدين فهمي، النظرية التربوية... مرجع سابق و ص٨٧، ٨٨.

(٢) ـ بول وود رنج، نحو فلسفة للتربية، (مترجم)، القاهرة، ١٩٦٦، ص١٣٠.

(٣) ـ Lief (J.) op. cit., P. 69.

النحو الذي تعرضنا له من قبل. ولم تتحول الفلسفات إلى نظم تربوية عاملة إلا متأخراً في حالات قليلة حكمت فيها الفلسفة الدولة وقادت سلطتها بقوة مبادئها، كما حدث في التربية الاشتراكية بالاتحاد السوفياتي، أو أثر بها أصحابها كفلاسفة ومربين وخلقوا حركة تربوية تطبيقية كما حدث للتربية البرجماتية أو التقدمية في الولايات المتحدة الأمريكية.

٣ ـ الأهداف: مبادئ وسياسات:

هنا تتصل الأهداف عن قرب بوقائع التربية، مبتعدة عن المثالية أو الغائية، كما هي مبتعدة عن التصورات الفلسفية النظرية التي تجعل منها شعارت سماوية أو طوباوية. إنها تترادف مع المبادئ الحاكمة على صعيد التنظيم المؤسسي والممارسات الفعلية في حقل التربية. والذين يصوغون هذه المبادئ المعبرة عن سياسات التعليم هم العلماء والمربون والمعنيون مباشرة بأمور التعليم.

لقد سجل لنا فرديناند بويسون في قاموسه التربوي الضخم الذي أصدره في باريس عام ١٩١١ تطور الإصلاحات التعليمية في فرنسا طوال القرن التاسع عشر، مرادفاً بين مصطلحات الغاية والهدف والمقصد أو المرمى والموضوع والاتجاه وكلها تعبر عن المبادئ والأسس التربوية التي قامت عليها إصلاحات

التعليم الفرنسي، كتعليم الجماهير، وتثقيف الشعب، ومحو أمية الكبار، وترقية المعرفة وتنويع العلوم، وإكساب وصقل مهارات العمل، وتنمية الذات وتهذيب الخلق[1].

وهذه المبادئ أصبحت لغة تربوية شائعة تتكلم بها السلطات المعنية بتنظيم سياسات التعليم ووضع خططه وبرامجه وتقويم فاعليته. وقد تضافرت عدة عوامل ساعدت على وجود منظومة مبادئ تعليمية تحل محل الأهداف الغائية أو تعمل بها في مستوى التنظيم والممارسة، منها:

قيام نظم قومية للتعليم، وشهدت فرنسا مولد أول نظام مركزي للتعليم على الصعيد القومي، بعد ثورة ١٧٨٩، يضع سياسة عامة لتعليم منظم تشرف عليه الدولة. وبالمثل صدر في إنجلترا قانون التعليم لعام ١٨٧٠ خاصاً بإنشاء نظام شامل للتعليم يخطط له مجلس قومي كأعلى سلطة تربوية في البلاد[2].

وشاعت هذه الانقلابات التعليمية في كثير من دول العالم،

---

(١) _ Buisson (F.), **Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction Primaire**, Paris, Hachette, 1911, pp. 650 - 678.

(٢) _ انظر جون فيزي، **التعليم في عالمنا الحديث**، (معرب)، بيروت، دار الآفاق الجديدة، (د. ت)، ص٩٩.

وانظر كذلك: Gal (R.), **Histoire de l'éducation**, Paris, P. U. F. 1948, pp 107 - 121.

حيث حلت النظم القومية محل المؤسسات التعليمية الخاصة التي خضعت لسلطات متنوعة لها حاجات ومصالح مختلفة. وارتبطت بقيام نظم التعليم سياسات جديدة لها مبادئ جديدة كتوحيد التعليم الابتدائي، ومجانيته، وإلزاميته، وإطالة أجله، وكتنويع المدرسة الثانوية حتى لا يقتصر تعليمها على الشكل الأكاديمي الكلاسيكي، وكتربية الشواذ أو المعوقين، والعناية بالموهوبين واتساع القبول بالجامعات، وكإدخال أساليب الإرشاد الدراسي والتوجيه المهني مراعاة لميول وقدرات المتعلمين[1] وقد تأصلت هذه المبادئ في مجتمعات غربية عانت ويلات الحرب العالمية الأولى، وتطلعت إلى حياة ديمقراطية أفضل تنعم فيها الطبقات الشعبية بحقوقها التي حرمت منها تاريخياً وفي مقدمتها حق التعلم وحق المشاركة أو التمثيل في حكم المجتمع وإدارته. وهذه المبادئ كانت المقدمات الضرورية لأهداف التعليم الرسمية التي تنهض بها الدول والحكومات.

انتشار تيارات الإصلاح والتجديد التربوي، وكان هذا الانتشار ملازماً لنمو النظم القومية التعليمية، فالدكتور ريدي

---

(١) ـ د. محمود قمبر، «استراتيجيات الإصلاح التربوي في العالم العربي ووسائل تحقيقها» **في الدورة التدريبية الإقليمية في تخطيط الإصلاح التربوي وتحديث الإدارة في الدول العربية**، بيروت ٣ ـ ١٥ مارس ١٩٨٠، بإشراف يونديباس، ص٣ ـ ٤.

Reddie ينشئ أول مؤسسة تعليمية تحمل اسم «المدرسة الحديثة» في عام ١٨٨٩ بفرنسا. ومستر ليتز Lietz ينشئ في ألمانيا مجموعة من المدارس تهتم بتجريب المستحدثات في الفترة من ١٨٩٨ إلى ١٩٠٤. ومسيو فريير Ferriere يجوب البلاد مبشراً بمولد «حركة التربية الحديثة» والتي يحمل لواءها في الولايات المتحدة الأمريكية جون ديوى مؤسس حركة «التربية التقدمية» وقد أسهمت هذه التيارات في إخراج نظريات وصيغ وأساليب تعليمية جديدة وقامت على إثرها وبالذات في الدول الغربية بعد الحرب العالمية الثانية لجان حكومية لدراسة أوضاع التعليم وتقديم اقتراحات فعالة للإصلاح والتحسين، منها لجنة لانجفان ـ ڤالون بفرنسا عام ١٩٤٤، وقد دعت إلى إدخال تغييرات أساسية تمس أهداف التربية وسياسة التعليم وكل ما يتصل بعناصره الفاعلة[١]. وفي نفس العام صدر في إنجلترا قانون بتلر Butler، داعياً إلى إصلاح شامل للتعليم مبتدئاً بتحديد أهدافه الجديدة[٢].

ظهور كوكبة العلماء المجددين والتقدميين من سيكلوجيين واجتماعيين وتربويين من أمثال كلاباريد وبريير ودوركايم وبهلر وثورنديك وإلين كي واستانلي هول وبيرون وڤالون وبياچيه

---

(١) ـ Fourrier (J.), Politique de l'éducation, Paris, Seuil, 1971, pp. 252 - 253.

(٢) ـ Blishen (E.), Blond's Encyclopaedia of Education, London, Blond Educational Ltd., 1962, p. 760.

وإسكنر وغيرهم ممن أثروا الحركة التربوية وغيروا من أهداف ومحتويات وطرائق التعليم، وكانوا القوة العلمية المعززة لنمو واتساع تيارات الإصلاح والتجديد في التربية.

فالتعليم جزء من تربية شاملة تهدف إلى تنمية ملكات الذات الفردية من جسمية وعقلية ونفسية وأخلاقية واجتماعية (دوركايم).

والمدرسة بيئة نامية تعمل وتتفاعل في محيط اجتماعي أكبر، وتهتم بالخبرة الحية للمتعلم، وتستثير نشاطه الإيجابي وتحترم ذاتيته وتسمح له بالتعلم عن طريق العمل واللعب (جون ديوى).

والأنشطة التعليمية تنظم حول محاور خاصة باهتمامات الطفل الرئيسية (دكرولى). ولا بد من تفريد التعليم (خطة دالتن وجهد مس باركيرست واتساع تطبيقها في مدارس ونيتكا على يد واشبرن»، مع مراعاة تأثيرات الوسط الاجتماعي للمتعلمين، وأهمية العمل في جماعة (كوزينيه)، واكتشاف البيئة واستغلال ما فيها لخدمة وتنظيم التعليم (فرينيه).

ومراعاة سيكلوجية النمو العقلي والخلقي للطفل (بياجيه) وتنظيم تعليم مبرمج على مقاس كل تلميذ (إسكنر)... إلخ. هذه المبادئ العلمية التي قامت عليها إصلاحات التعليم وأسهمت في تقدم التربية.

٤ ـ الأهداف: مفاهيم وتكنولوجيات:

لم يكن يكفي لإصلاحات التعليم وتقدم التربية أن تصدر قوانين تنظيمية، وتنتشر أفكار ومبادئ جديدة هي صحيحة في مضمونها، لكنها معطلة أو مجهولة أو محرفة في تطبيقها، فالمسافة بعيدة بين العلماء المجربين وجماهير الممارسين من المنفذين والمعلمين... لقد ظلت نظم التعليم تعمل في إطار وظائفها التقليدية على الرغم من شيوع المبادئ الهدفية التي تعبر عن حداثة التعليم. وهذا ما عبر عنه في مصر أحد السياسيين المثقفين في مصر عام ١٩٤١، إذ كتب يقول: «لعل أول ما يؤخذ على سياسة التعليم في مصر أنها سياسة مجهولة الغايات يغلب عليها طابع التجريد، وتشيع فيها عوامل القلق. ولا تغدو أن تكون خليطاً من أفكار مبهمة... إن ما يقال عن نشر الثقافة ـ تربية الجيل ـ النهوض بالمستوى العلمي ـ المواءمة بين التعليم والبيئة المحلية ـ لا ترتبط فيما بينها بسبب يضمن لها وحدة الهدف. ولذلك ظلت كل منها شاردة تضطرب إلى غير نهاية، وتتنوع بصددها أساليب العلاج تنوعاً لا غناء فيه ولا جدوى من ورائه. وعلى الرغم من مرور عشرين عاماً على سيطرة المصريين على التعليم فهو مزعزع الأسس ضعيف الإنتاج»[(١)].

---

(١) ـ عبد الرحمن البيلي، مقرر اللجنة المالية بمجلس النواب المصري، في مضبطة مجلس النواب، القاهرة، جلسة السابع من إبريل لعام ١٩٤١.

والواقع أن مصر لم تكن وحدها بدعاً بين الدول في هذا المجال، بل شاركتها بدرجة أو بأخرى كل دول العالم المتقدمة منها والنامية، فنظرية الأهداف لم تكن بعد قد خرجت إلى حيز الوجود، وهي النظرية التي وضعت نهاية حاسمة لاضطراب ما يسمى بالأهداف سواء أكانت مثلاً وغايات أم رؤى وتصورات أم مبادئ ومرتكزات.

وكان أول باحث علمي تعرض بوعي وقوة لنسج خيوط هذه النظرية هو العالم الأمريكي تيلر Tyler. في عام ١٩٣٤ نبه المعنيين بالتعليم إلى عقم الأفكار التي يؤمنون بها أو يتخذونها كأهداف عامة تصاغ في عبارات ضخمة لا يرتبط بها شيء محدد، ودعاهم إلى التخلي عنها والاشتغال بصياغة أهداف واضحة يمكن تقويمها مما يسمح بالتحكم الفعلي في كل نشاط تعليمي يسعى لتحقيق نتائج مقصودة، وركز على أن الوضوح الذي يقصده ليس مسألة لغوية تقوم بها الألفاظ، ولكنه عمل تربوي واع يختص بتحديد المحتوى التعليمي وأساليب تخطيطه وتعلمه. وكانت تلك الخطوة أساس الطابع الإجرائي لأهداف التعليم. وقد أخرج كتابين: الأول في عام ١٩٣٤ وعنوانه «بناء مقاييس التحصيل» و الثاني في ١٩٥٠ وعنوانه: «المبادئ الأساسية في المناهج والتعليم». في كتابه الأول عالج معنى الإجرائية والذي يشير أولاً إلى حقيقة مؤداها أن الهدف إذا حدد بشكل جيد فإنه يعمل لضبط أنشطة التعليم، ويشير ثانياً إلى

ضرورة توجيه التعليم لتحقيق أهداف مطلوبة بالفعل مما يجعله مجزياً في عوائده. وقد خلص إلى نتيجة مؤداها أن الإجرائية تعني توافقاً بين النشاط التعليمي وأهدافه المحددة أو نتائجه المقصودة. وهذا التوافق يتصل بعناصر مؤثرة في العملية التعليمية كالتلميذ والمدرس والموجه والمدير والوسط التعليمي. . . إلخ. كما وضح أن الهدف يمكن تحديده في شكل أفعال أو في ردود أفعال أي في وقائع خارجية، وليس في شكل معلومات تتصل بحالات أو بأنشطة ذهنية مجردة. كما أشار إلى وجوب صياغة الهدف بشكل يعبر عن قدرات التلميذ لا المدرس، فليس المهم ما يعرضه المعلم ولكن ما يكتسبه المتعلم من هذا العرض.

وفي كتابه الثاني عاد إلى تفصيل وتحديد ما سبق أن عالجه في كتابه الأول، مضيفاً أن تحديد أهداف التربية لا يتبع فقط حاجات التلميذ وقدراته ولكن أيضاً حاجات المجتمع وقيمه واهتماماته، مؤكداً أن مهمة الباحث في الأهداف هي تحديد هذه الحاجات وتجلية هذه القيم وليس له أن يضعها أو يخترعها من عنده. وكذلك فإن للمواد الدراسية متطلبات هدفية لا بد من مراعاتها، مما يجعل عملية تحديد الأهداف عملية ثلاثية البعد، تفرض علينا أن نلجأ إلى السيكلوجية لمعرفة طبيعة المتعلم، وإلى التربية لمعرفة طبيعة المحتوى، وإلى الفلسفة لكشف وتحديد قيم المجتمع.

وفي ضوء تحديد وتحليل هذه الأبعاد نعثر على أهداف متنوعة وكثيرة مما يدعونا إلى ضرورة غربلتها والاختيار منها تبعاً للأولويات والإمكانيات(١).

لقد تعرض تيلر لفلسفة ومبادئ «علم الأهداف» وجاء بلوم ليضيف إليه تكنولوجية جديدة متميزة عرفتها التصنيفات أو التقسيمات Taxonomies التي عنيت بمسألة تحديد الأهداف على المستوى التعليمي السلوكي بشكل منهجي متقن يبتعد عن الخبرة الشخصية أو الاجتهادية الأمبريقية.

وساعده على ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية أمران:

- الأمر الأول يتمثل في الثورة الأهلية على التعليم الأمريكي والتي تعاظمت في أعقاب النجاح السوفياتي الخاص بإطلاق أول قمر صناعي للفضاء عام ١٩٥٧، والمنادة بـ«العودة إلى الأساسيات» Back to basics والتي تركز على تعليم المواد الأساسية التي يتطلبها التقدم العلمي والتكنولوجي، ووضع ضوابط هدفية وقياسية لتقويم فاعلية التدريس في هذه المواد.

- الأمر الثاني يتمثل في الحركة العلمية القياسية التي فجرتها المدرسة السلوكية Behavioriste والتي نحت منحى جديداً

(١) - Pocztar (Jerry), **La définition des objectifs pédagogique**, Paris, Les Editions ESF, 1982, pp. 48 - 54.

في دراسة السلوك باعتباره شيئاً يمكن ملاحظته وقياسه وتعديله أو إشراطه وتكييفه. وهذه مدرسة تضاد «المدرسة الذكائية» Cognitiviste والتي تعتمد على القدرات الذاتية أو الفطرية، والتي تختلف من فرد إلى فرد بحسب الطبيعة الخاصة للإنسان.

وقد أدت النظرية السلوكية إلى اعتبار الأهداف التعليمية أشياء يمكن تصنيفها على غرار التصنيفات الفيزيقية أو البيولوجية، لأنها وإن كانت نفسية أو شعورية خفية إلا أنها قابلة للملاحظة والقياس عن طريق السلوك الظاهري الذي يعبر عنها.

وهذا ما قام به بلوم منذ ١٩٤٨. وقد بدأ عمله هذا من منطلق التقويم الذي اشتغلت به الرابطة السيكلوجية الأمريكية في مؤتمرها الذي عقدته لمناقشة أشكال ومحتويات الامتحانات... واهتم بلوم بمسألة رئيسية خاصة بالمقارنة بين الامتحانات وبالذات فنية تحليلها. وتكون فريق عمل بإشرافه لجمع الامتحانات وترتيبها في تصنيفات متمايزة وجداول نوعية مما أدى في نهاية الأمر إلى ظهور أول تصنيف من نوعه وهو التصنيف المعرفي الذي لاقى نجاحاً كبيراً في الأوساط التربوية.

وكان الغرض الأول لبلوم وفريقه أن يتوصلوا إلى معرفة أهداف التربية الأمريكية بشكل محدد يبتعد عن العمومية والتجريدية والإبهامية، مع كشف نواحي الطغيان والشطط أو

النقص والقصور في نوعيات الأهداف، والعمل على سد الفجوات وإبراز الجوانب التي أهملت من جانب المربين والمسؤولين[1].

وقد اكتمل بناء التصنيف المعرفي بعد سنوات مضنية من المسح والجمع والتحليل والتصنيف وفق مبادئ منهجية ذات أبعاد ديداكتيكية وسيكلوجية ومنطقية. وخرج أول تقسيم معرفي مكتمل عام ١٩٥٦، وجرت محاولات أمريكية لتطبيقه في اختبارات مشتقة منه أو قائمة على أساسه. كما جرب في كيبيك (الإقليم الفرنسي الكندي) عام ١٩٦٤ وفي بلجيكا عام ١٩٧٢ على نطاق واسع. وخرجت عنه كتب كثيرة شارحة أو ناقدة.

بعد ظهور وشيوع تصنيفه الأول، اشتغل بلوم ببناء تصنيف وجداني Affectif يتضمن الأهداف التي تصف تعديلات في الميول والاتجاهات والقيم، ولكن هذا التصنيف لم يحظ بشهرة علمية أو تجارب تطبيقية على غرار تصنيفه المعرفي، ويرجع ذلك إلى اهتمام نظم التعليم في المقام الأول بتدريس المواد العلمية أو ما يكون الجانب المعرفي في عمليات التحصيل الدراسي.

ومع ذلك فقد دخل آخرون في منافسة حامية مع بلوم لبناء

---

(١) - de Landsheere (V. et G.), **Définir les objectifs de l'éducation**, Paris, P. U. F., 1975, p. 10.

تصنيفات وجدانية، ونفس حركية مما أدى إلى تكوين بنية معرفية وتقنيات تربوية جسدت علماً جديداً لا يزال ينمو ويتشكل هو «علم أهداف التربية» Objectivology of education أو Objectivologie de l'éducation . وصاحب ذلك اهتمام متزايد على المستوى الدولي للمنظمات والحكومات المعنية بتحديث وإصلاح نظم التعليم على أسس علمية منهجية محكمة .

أهداف التربية العربية
قصة تطور متسارع

في بدايات النصف الثاني من هذا القرن، ومع سياسات التوسع الكمي والتحسين النوعي في نظم التعليم سواء في الدول الغربية أو في الدول النامية التي أخذت تستقل وتتحرر، بدأنا نشهد مولد أزمة عالمية كبرى في التعليم عبر عنها كومز Coombs في تحليل مستفيض مدعم بوقائع رسمية، وكان للعالم العربي منها نصيب كبير[١].

وقد ولدت هذه الأزمة الحادة اهتماماً دولياً لا ينحصر فقط في معالجة الوضع التعليمي الحاضر، ولكن كذلك في مواجهة تحديات المستقبل، ومن ثم فقد حرصت الدول في ظل تخطيط طويل المدى على تطوير تعليمها تطويراً جذرياً وشاملاً لينتقل بها إلى أوضاع جديدة مرضية بحلول عام ٢٠٠٠، وخرجت كتب كثيرة عن التجديد التربوي جمع منها هيوبرمان في كتابه عن «فهم التغيير في التربية» عدداً ضخماً بلغ ثلاثة وخمسين

---

(١) - Coombs (P. H.), la crise mondiale, Paris, P. U. F., 1968, P. 322.

مؤلفاً حديثاً ظهر معظمها في الستينات وبعضها في السبيعنات[1].

وكان من بين، وعلى رأس، موضوعات التجديد موضوع الأهداف التربوية. ويكاد ينتظمها جميعاً هدف شامل هو «إنسان جديد لمجتمع جديد» إنسان متكامل الشخصية يعيش في مستوى عصره، ويتفرع منه وبالذات في الدول النامية أهداف كبرى ثلاثة:

- التعليم من أجل العمل والتنمية الوطنية.
- التعليم من أجل تغيير بنية المجتمع.
- التعليم من أجل تأكيد ذاتية الأمة ودعم استقلالها الكامل.

وساعدت اليونسكو الدول الأعضاء في كافة جنبات العالم على تبني رؤية دولية للتجديد التربوي، إذ كلفت في عامي ١٩٧١ و١٩٧٢ عدداً من الباحثين والدارسين في دول مختلفة إجراء دراسات وبحوث خاصة بهذا التجديد. كما شكلت لجنة دولية لصياغة تقرير مفصل عن استراتيجية التطوير التربوي على

---

(١) ـ Huberman (A. M.), Understanding change in Education, An Introduction, UNESCO IBE, 1973.

الصعيد العالمي، داعية إلى إبراز المعالم والطرق التي يمكن أن تهتدي بها الدول الأعضاء في وضع استراتيجيات تربوية خاصة بها تسهم في إحداث تطوير جذري في نظمها التعليمية[1].

كما نظمت اليونسكو في مجال تطوير وتحديد أهداف التربية اجتماعين لكبار التربويين، كان أولهما في جنيف ١٩٧٥، وثانيهما في باريس ١٩٧٦. وقد تم ذلك بناء على قرارين صدرا عن المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة عشرة رقم ٣١ و٥ ورقم ١١ و٣، فوض فيهما المدير العام النهوض بالأبحاث المتعلقة بفلسفة التربية وأهدافها[2] كما أصدر المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو دراسة كبرى حول الأهداف التربوية في العالم، قدمت للمؤتمر الدولي الثاني والثلاثين للتربية في جنيف في المدة من ١٠ ـ ١٩ أكتوبر ١٩٨١م.

وبدوره قام مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية بتنظيم شبكة للتجديد التربوي من أجل التنمية على الصعيد القومي، وعقد سلسلة ندوات وحلقات دراسية تتعلق بفعاليات هذه الشبكة، وكان من بينها اجتماعات خبراء لتجلية فلسفة عربية للتربية وتحديد أهداف خاصة بها، تم أولها في

---

(١) ـ Faure (E.) et d'autres. **Apprendre a être**, Paris, UNESCO, 1972, P. 201.

(٢) ـ د. سعاد إسماعيل، في تصديرها لكتاب **الأهداف التربوية في البلاد العربية**، بيروت، يوندباس، ١٩٨٠.

بيروت ٢٨/ ١١ ـ ١/ ١٢/ ١٩٧٧، وثانيهما في القاهرة ٢١ ـ ٢٤/ ١٠/ ١٩٧٨م.

وتوازن مع جهود اليونسكو ومنظماتها الدولية والإقليمية جهود الدول العربية فرادى ومجتمعة من أجل بناء فلسفة تربوية عربية وتجديد نظمها التعليمية وتحديد منظوماتها الهدفية.

ولقد جاء في المعاهدة الثقافية التي أقرها مجلس جامعة الدول العربية (١٩٤٥) ضرورة العمل من أجل بناء «ثقافة عربية موحدة». وفي ميثاق الوحدة الثقافية الذي صدق عليه المؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب (بغداد ١٩٦٤) حددت المادة الأولى منه هدف التربية والتعليم بأنه «تنشئة جيل عربي واع مستنير، مؤمن بالله، مخلص للوطن، يثق بنفسه وأمته. ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ويتمسك بمبادئ الخير والحق والجمال، ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي... جيل يهيئ لأفراده أن تنمو شخصياتهم بجوانبها كافة، ويملكوا إرادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الإيجابي متسلحين بالعلم والخلق، كي يسهموا في تطوير المجتمع العربي والسير به قدماً في معارج التطور والرقي، وفي تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة».

ويلاحظ أن هذا الهدف قد ضم في سياقه كل أو معظم

أهداف التربية العربية في صياغة تذكرنا بصياغة المثل والغايات والمبادئ العامة. وقد فصلت وتمحورت في نوعيات حددتها الحلقة الدراسية لتوحيد أسس المناهج في البلاد العربية (القاهرة ١٩٦٥)، وهي أسس قومية، واجتماعية، واقتصادية وتربوية، ونفسية ينبغي أن تراعى في إعداد المناهج لما لهذه من دور كبير في تحقيق الأهداف التربوية. وقد أقرها المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب (الكويت ١٩٦٨)، كما أوصى بضرورة تجديد أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم: الابتدائية، والإعدادية والثانوية، وكذلك أهداف المواد الدراسية في مراحل التعليم العام[١].

وفي المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب (صنعاء ١٩٧٢)، صدر قرار بتشكيل لجنة مهمتها وضع استراتيجية لتطوير التربية العربية، وقد شكلت بالفعل وانتهت من إعداد تقريرها بعد مضي ست سنوات قضتها في الدراسة والبحث وأقر التقرير في الدورة غير العادية الأولى للمؤتمر العام لمنظمة التربية والثقافة والعلوم (الخرطوم ١٩٧٨) وأصبح كتاب التربية العربية فكراً ومنهجاً. ونشطت المنظمة في اتخاذ كافة الإجراءات مع الحكومات العربية لبحث الوسائل الكفيلة بتنفيذ الاستراتيجية

(١) ـ د. إبراهيم حافظ، **الأهداف التربوية في البلاد العربية**، مرجع سابق، ص٤٩ ـ ٥٢.

على كل مستوى قطري. وكان بند تحديد الأهداف على رأس الموضوعات التي تضمنتها عناصر استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية. وهنا تبدأ دراستنا في نقد وتحليل أهداف التربية العربية قومياً وقطرياً، دون أن نغفل البعد المقارن للوقوف على وضعية أهدافنا بالنسبة لأهداف التربية في مستواها العالمي وبالذات في الدول الغربية المتقدمة.

بدلاً من الأهداف: مبادئ ومرتكزات

لم يقدم تقرير الاستراتيجية منظومة أهداف تلتزم بها التربية في كل الدول العربية، لأن ذلك يعني إلغاء الخصوصيات الإيديولوجية والثقافية والاجتماعية والتي تعرف بها برغم هويتها القومية العامة، وإنما قدم بديلاً عنها اثني عشر مبدأ أو مرتكزاً تكون الإطار والمضامين والمنطلقات الرئيسية لأهداف تربوية عربية، وترك لكل دولة حرية الاختيار والصياغة وترتيب الأولويات تبعاً لسياساتها وحاجاتها العاجلة والآجلة. وهذه المبادئ هي:

١ ـ **المبدأ الإنساني**، ويتضمن تأكيد مكانة الإنسان في المجتمع وتمكينه من الاعتماد على جهوده الذاتية في تربية نفسه وتطوير شخصيته من جميع جوانبها، والتمسك بحقوقه وقيامه بواجباته.

٢ ـ **المبدأ الإيماني**، ويركز على أهمية التربية في ترسيخ الإيمان بالله وكتبه ورسله، وبالإسلام خاتم الأديان، وبما يترتب على ذلك من التمسك بالقيم والفضائل، ومن الدعوة إلى التعاون على الحق والخير والإصلاح.

٣ ـ **المبدأ القومي**، والذي يؤكد فاعلية التربية في العمل القومي وتحقيق الوحدة العربية.

٤ ـ **المبدأ التنموي**، والذي يركز على الدور التربوي في تحقيق التنمية الشاملة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً.

٥ ـ **المبدأ الديمقراطي**، والذي يوظف التربية لتحقيق العدالة والمساواة والمشاركة الشعبية وتحقيق المصالح العامة على أسس من التكافل والتعاون والتنظيم والمنهج العقلاني والروح الإنسانية.

٦ ـ **المبدأ العلمي**، ويعلي من دور التربية في إكساب وتنمية العلم، واتخاذه منهجاً ومستوى وفكراً وتطبيقاً لتحديث المجتمع العربي وإغناء ثقافته.

٧ ـ **مبدأ التربية للعمل**، ويستهدف إعداد القوى البشرية المدربة التي تلبي مطالب الحياة العملية وتطوراتها المستقبلية.

٨ ـ **مبدأ التربية للحياة**، والذي يشدد على أهمية التنمية السلوكية المناسبة، والتعامل السوي في المجتمع.

٩ ـ **مبدأ التربية للقوة والبناء**، والذي يحرص على تكامل الشخصية وتعميق الإرادة وتماسك المجتمع وتنظيمه وأمْنه.

١٠ ـ **مبدأ التربية المتكاملة المستمرة**، الذي يعزز استمرارية التعلم، وتنمية أساليب التعلم الذاتي، والتربية المتكاملة لجميع جوانب الشخصية.

١١ ـ **مبدأ الأصالة والتجديد**، حيث تعنى الأصالة التمسك بخير ما في الماضي من أصول ومقومات تدعم الذاتية الثقافية العربية الإسلامية، وحيث يعني التجديد، الإفادة من كل الخبرات والإنجازات الحضارية وتحديث الحياة بأساليب وجهود تطويرية مناسبة ومرغوبة.

١٢ ـ **مبدأ التربية للإنسانية**، والذي يحض على الإخاء الإنساني، والتفاهم الدولي والتعاون بين الشعوب، ومقاومة نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان، وإقامة السلام العالمي على أسس من الحق والعدالة والمساواة(١).

---

(١) ـ أخذنا بتلخيص د. إبراهيم حافظ مع التصرف، في **المرجع السابق**، ص

وانظر: **استراتيجية تطوير التربية** العربية، تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩. ص٢٢٥ ـ ٢٤٠.

نظرة نقدية لمبادئ الاستراتيجية

١ ـ لم يكتف تقرير الاستراتيجية بتقديم عناوين اسمية أو تعاريف اصطلاحية لمبادئه الإثني عشر، وإنما قدمها في سياقات توضيحية تفصيلية بحيث قدم لكل مبدأ مفهومه الخاص ودلالته التربوية، مبرزاً الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها، وملخصاً للمتطلبات التي يلزم توفيرها لتأكيد فاعلية المبدأ في المجال التربوي فكراً وممارسةً وتنظيماً، بحيث يسهل على التربويين استخراج وتحديد الأهداف النوعية المتعلقة بالمبدأ.

٢ ـ وكما يذكر التقرير في تحليله العام لهذه المبادئ، فإن العرض الذي قدمه لها:

ـ قد استخلص من المصادر الأساسية (أصول الثقافة العربية الإسلامية وأحوال الأمة العربية المعاصرة وأهدافها المستقبلية وواقع نظمها التربوية والحضارة المعاصرة والثقافة العالمية). المفاهيم والأفكار والاتجاهات التي تصلح كأساس لتطوير التربية وتدعيم فاعليتها.

ـ وعالج في إيجاز مركز بعض الظواهر الرئيسية المؤثرة في

بلورة فلسفة اجتماعية تربوية وهي الإنسان والمجتمع والحضارة والتربية نفسها[1].

ـ وتضمن إطاراً شاملاً ومتكاملاً للمبادئ التي تقوم عليها دعائم تربية عربية عصرية تنهض بحاضرها وتستشرف مستقبلها، وتتفاعل مع متغيرات عالم مؤثر في حياتنا.

إنه شمول أحاط في تكامله بكل المبادئ التي تتناول الإنسان وتنشئته، والمجتمع وتنميته، والثقافة وترقيتها في بعديها القومي والعالمي.

٣ ـ هذه المبادئ برغم كل ما قيل في فلسفتها وأصولها ومصادرها وطموحاتها، تصلح لأن تكون مبادئ أية أمة إفريقية أو أسيوية أو أمريكية لاتينية أو غربية صناعية، مع تخصيص بسيط يتناسب والوضعية الإيديولوجية أو الدينية للأمة المعنية.

وليس ذلك بعيب يقْدح في بنية أو منظومة مبادئنا التربوية، فهي مستقاة من ثقافة عصرية لها أدبها التربوي، وأرضيتها العلمية، وأساليبها التقنية، ومثلها العالمية، والتي تحرص منظمة دولية كاليونسكو على نشرها وترويجها في دول العالم.

---

(١) ـ انظر: استراتيجية تطوير، المرجع السابق، ص٢٤٠ ـ ٢٤١.

إنها لا تكرر فقط المبادئ التي صاغتها الحلقة الدراسية لتوحيد أسس المناهج الدراسية في البلاد العربية والتي عقدت في القاهرة عام ١٩٦٥، كما أشرنا إلى ذلك من قبل، بل إنها لا تختلف كثيراً عن مبادئ وغايات تربية عربية إسلامية بشّر بها رجل مستنير كالسيد محمد رشيد رضا منذ ما يقرب من قرن، ولنقرأ له ما نشره أو سمح بنشره في مجلته المنار:

- «ليس الغرض من المدارس تزويد التلاميذ ببعض مسائل العلوم، بل نفخ روح السعادة الإنسانية في التلامذة. كل علم لا يهدي الإنسان إلى طرق الحياة السعيدة فهو لغو».

- «إن أخص غاية يرمي إليها الإنكليز في التربية هي سلامة العقل... وليست العبرة عندهم بتعليم المعلمين، بل العبرة بما يعمله التلميذ ويتعلمه بنفسه».

- «جعلوا مدار التعليم والتربية على استقلال الفكر واستقلال الإرادة والاستقلال في العمل الذي يعبرون عنه بالاعتماد على النفس وعلى حب الأمة وشرف الملة... واهتموا بتأديب الطباع وتهذيب الأخلاق».

- «إنما أعني بالتربية العقلية أن يتوخى في أسلوب التعليم استقلال عقول الطلاب في الفهم والحكم في المسائل وتحرير الحقائق، وألا يعوّدوا أخذ المسائل العلمية بالتسليم والتقليد».

ـ وجوب إكساب «ثقافة تجمع بين هداية الدين والعلوم العصرية التي عليها مدار ثروة الأمة وعزة الدولة (إذ لا يوجد تعارض أو تنافر) بين دين الإسلام وهذه العلوم من رياضية وطبيعية واقتصادية».

ـ إن الهدف من تعليم «العلوم الرياضية والطبيعية (هو) فهم ناموس الكون وترقية مجموع الأمة بالأعمال التي تزيد في ثروتها وعزتها».

ـ وجوب الاهتمام «بالصناعات الإفرنجية وما تتوقف عليه من العلوم والفنون العملية (آخذين في اقتباس ذلك بما) يحفظ مقوماتنا ومشخصاتنا وأركانها اللغة والدين والشريعة والآداب».

ـ ضرورة تقديم «تربية على طريقة واحدة (في إطار تجانس ثقافي) لتكون من أقوى أسباب الاتحاد».

ـ «إن المعلمين الناقصين الذين يدرسون العلوم الغربية الحديثة لا يعرفون غايتها، ولا يوفقون بينها وبين مشارب الأمة وطباع أبنائها وأهدافهم القومية»(١).

---

(١) ـ انظر أعداد **مجلة المنار**:
ـ العدد الرابع، في ١/ ٤/ ١٨٩٩، ص٥٧.
ـ العدد ٤٧، في ١٠/ ٢/ ١٩٠٠، ص٧٤٤ ـ ٧٤٦. =

ماذا يعني ذلك؟

هل ظلت تربيتنا العربية في مكانها تدور حول نفسها في «حركة اعتماد» دون أن تتغير أو تتطور أو تسير في «حركة انتقال» كما قال التراثيون؟.

لا . . . لقد تغيرت أنظمتنا التعليمية في كل عناصرها ودخلت تحديثات كثيرة على الرغم من ثبات المبادئ أو الغايات، والتي سوف يدوم ثباتها على وجه احتمالي لعشرات أو لمئات السنين، ذلك لأن الذي يتغير ليس المبدأ أو الغاية وإنما المفهوم الذي يحيط بكل منهما، وفعالية التنظيم والممارسة، التي تخضع لخصوصيات ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية تغير من نظم التعليم في محتوياته وطرائقه ونتائجه. وهذا ما وضَّحه واضعو تقرير الاستراتيجية عندما تكلموا عن عنصر الملاءمة التي تراعي ظرفية الإنسان العربي والمجتمع العربي والعالم المعاصر، بحيث تكتسب المبادئ أفكاراً واتجاهات وتطبيقات تناسب خصوصياتنا والمتغيرات من حولنا وتستجيب لحاجاتنا التي تختلف كماً ونوعاً

= - المجلد الثامن، الجزء الأول، في ٧/ ٣/ ١٩٠٥، ص٨١٨ - ٨١٩.
- المجلد الحادي عشر، الجزء الثاني عشر، في ٢٢/ ١٩٠٩، ص٩٠٥.
- المجلد الثالث عشر، الجزء الرابع، في ٩/ ٥/ ١٩١٠، ص٢٦١.
- المجلد الخامس عشر، الجزء الثامن، في ١٣/ ٨/ ١٩١٢، ص٥٧٤.
- المجلد السابع عشر، الجزء الأول، في ٢٨/ ١٢/ ١٩١٣، ص١٠.

عن حاجات أجدادنا[1].

وهنا يكون إبداع المربين من منظرين ومخططين ومبرمجين وممارسين، وإبداعهم لن يكون إلا إبداع أمة تتفرد بعبقريتها أو بثقافتها.

وليس غريباً إذن أن نجد تشابهاً بل وربما تطابقاً في منطوق وصياغة المبادئ أو الأهداف أو الغايات العامة التي توضع لأنواع مختلفة من تربيات العالم، في الوقت الذي يختلف المربون بشأنها تصوراً وتنفيذاً.

من منا لا يقبل بهدف تربوي أو فلسفي يعمل على «إعتاق وتحرير الإنسان وتحويله إلى شخصية مبدعة نشيطة تعيش حياة غنية روحياً»؟.

ألم يأت الإسلام لتحرير الناس والعبيد الذين استضعفوا في الأرض وجعل منهم أئمة حكموا العالم وأقاموا حضارة غنية بالعلم والإيمان؟

أتعرفون من الذي وضع ذلك الهدف؟ إنه ماركس وقد وضعه كهدف أعلى للشيوعية[2] إننا جميعاً نقبل المنطوق ونشيد به

(١) ـ انظر: استراتيجية تطوير... **مرجع سابق**، ص٢٤١ ـ ٢٤٢.
(٢) ـ زويا مالكوفا، التعليم: **الاتحاد السوفيتي اليوم وغداً**، موسكو، دار نشر وكالة نوفستي، ١٩٨٥، ص٧.

لكننا جميعاً نختلف في تصور دلالاته وفنية تطبيقاته. . . فالتحرير له مفهوم خاص عند كل من الشيوعيين والاشتراكيين والديمقراطيين والليبراليين والإسلاميين.

ونوعية الشخصية المبدعة لها آفاقها وحدودها بحسب المستويات الثقافية للشعوب، والحياة الروحية الغنية مختلفة تماماً في صورها وطبيعتها وأساليبها في أوساط المسلمين أنفسهم (صوفية أو فقهاء أو مثقفين دنيويين) كما يختلف التصور الإسلامي بعامة عن التصور الشيوعي أو الإلحادي لمعنى ومُثل الروحية.

أهداف التربية في منظومات قطرية

تجاوبت الدول العربية بهمة ونشاط مع جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وتشكلت في معظمها لجان وطنية تضم كبار المربين لوضع استراتيجيات قطرية وتحديد أهدافها التربوية متخذة من تقرير الاستراتيجية لتطوير التربية العربية دليل إرشاد تهتدي به مراعية لظروفها الخاصة، ودون أن تجعل من هذا التقرير منشوراً رسمياً صادراً للتعميم والتطبيق.

ولقد توافرت تحت أيدينا أربع عشرة منظومة قطرية لأهداف تربوية اتبعت تقريباً خطاً منهجياً واحداً في بنائها، إذ كشفت عن ملامح التطور لفلسفة وسياسة النظم التعليمية وأهدافها، وحدد في بعضها المصادر التي استقت منها أهدافها، والمرامي الوظيفية المتعلقة بإعلانها.

وتصدرت كل منظومة قائمة بالأهداف التربوية العامة، ثم تبعتها بأهداف المراحل التعليمية، ثم تلتها في عدد من المنظومات أهداف لأنواع تعليمية خاصة كالتعليم الفني أو الديني.

وفيما يلي نقدم أولاً ملاحظات نقدية تحليلية مقارنة تتعلق بمنظومات الأهداف التربوية العامة.

أ ـ منظومات الأهداف العامة:

١ ـ حداثة تربوية:

لم نفاجأ بهذه الحداثة في العمر الزمني لأهداف التربية العربية، فالتعليم كما عرفنا كانت تمشي مؤسساته بوظائف تقليدية عامة معروفة ومتوارثة تاريخياً. ولما قامت نظمه القومية كانت تمشي بسياسات رسمية تستند إلى مبادئ وغايات لها ثبوت وانتشار (بالمعنى النسبي) بينما كان الواقع بوقائعه يتغير باستمرار. إن الأهداف في مفاهيمها العلمية وإجراءاتها التقنية كشف تربوي حديث لم يتجاوز عمره أربعة عقود. . . وساعدت الحركة العالمية في وضع استراتيجيات تربوية على أهمية تحديد أهدافها، ومن ثم بدأ عصر «التربية بالأهداف» بدلاً من «التربية بالوظائف».

ومفهوم الاستراتيجية في التربية، استعير من المجال العسكري وكان سائداً في سنوات الحرب العالمية الثانية، وانحصرت وظيفته التربوية في البحث عن بدائل تجديدية تحول السياسات التعليمية إلى إجراءات عملية مشروطة بظروف الزمان والمكان. ولم يكن ذلك ممكناً إلا في ظل أهداف مفصلة تحدد مسارات الطريق وفنية اجتيازها للوصول إلى النتائج المتوقعة التي رصدتها سلفاً سياسات التعليم.

وهكذا بدأنا نشهد عربياً في الستينيات شيوع مفهوم الأهداف وبناء منظوماتها القطرية.

ففي **الأردن** لم تكن هناك أهداف تربوية محددة منذ قيام أول نظام تعليمي حكومي، وقد خصَّص قانون المعارف العام رقم ٢٠ لسنة ١٩٥٥ الفصل الرابع (من ١٢ فصلاً ضمها القانون وتحوي على ٥٠ مادة) لأهداف التربية والتي لم تكن إلا أهدافاً عامة تكون بذاتها مبادئ السياسة التعليمية. ولكن قانون التربية رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ هو الذي أحدث قفزة نوعية في مجال تحديد الأهداف وبناء منظومتها العامة والمرحلية، ولا تزال سارية كما هي حتى وقتنا الحاضر[١].

وبالمثل في **مصر**، حيث بدأت وزراة التربية والتعليم منذ أواسط الستينيات في تشكيل لجان وزارية لبحث قضايا التعليم وتطوير سياسته وتحديد أهدافه. وكان عقد مؤتمر «التعليم في الدولة العصرية» الذي نظمته الوزارة بالقاهرة في الفترة من ٢٠ ـ ٢٣ فبراير لعام ١٩٧١ مناسبة طيبة لدراسة سياسة وأهداف ونظم التعليم، وكان من أهم توصياته «مراجعة أهداف التعليم لكل مرحلة ولكل نوعية من نوعيات التعليم، ولكل مجال من مجالات الدراسة»[٢] وتستهدف هذه المراجعة الانتقال إلى مرحلة

---

(١) ـ موسى جفال المومني وآخران، **الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ص٣، ص٢٢.

(٢) ـ منصور حسين وكرم حبيب، **التعليم في الدولة العصرية**، القاهرة، مكتبة الوعي العربي، ١٩٧١، ص١٨١ ـ ٢٢٣.

موضوعية منهجية لتحديد الأهداف وبناء منظومتها المصرية. وظلت المراجعات تتوالى في ورقة تطوير التعليم التي صدرت عام ١٩٨٠ وفي ورقة السياسة التعليمية التي صدرت في منتصف الثمانينات، حتى خرجت أخيراً في ورقة استراتيجية تطوير التعليم سنة ١٩٨٩[١].

وفي **سوريا**، وبعد ثورة الثامن من آذار لعام ١٩٦٣ بدأت وزارة التربية في تحديد سياستها التعليمية الجديدة، وقد حددت الأهداف العامة للتربية سنة ١٩٦٧ بقرار وزاري، وتصدرت مناهج التعليم، ولا تزال كما هي دون تغيير وحتى اليوم[٢].

وفي **ليبيا** أصدر مجلس قيادة الثورة في ٢٩/ ١٠/ ١٩٧٠ قانون التربية متضمناً أهدافها العامة، وقد حددت وأجيزت وصدرت في مايو ١٩٧٤ في كتيب باسم «فلسفة التعليم والتربية: اتجاهاتها وأهدافها وسياستها»، ولا تزال حتى اليوم هي الأهداف الرسمية المعتمدة للتعليم[٣].

---

(١) ـ د. أماني قنديل، **سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي**، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩، ص١١٠، ص١١٨ ـ ١٢٠.

(٢) ـ د. محمود أحمد السيد، **الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ص٢٠ ـ ٢٢.

(٣) ـ منصور السيد شيته، **الأهداف التربوية في الجماهيرية العربية الليبية**=

وفي **السودان**، بعد ثورة مايو ١٩٦٩ عقد مؤتمر قومي في نفس العام (من ١١ ـ ١٦ أكتوبر لوضع سياسة تعليمية جديدة لها مبادئ ثابتة وأهداف محددة وشكلت لجنة خاصة لصياغة الأهداف بقرار من وزير التربية، وقد أجاز المؤتمر القومي منظومة الأهداف، ولكنها خضعت بعد مدة وجيزة لمراجعة من قبل المؤتمر القومي للمناهج الذي عقد ببخت الرضا في ٩/١١/١٩٧٣، وخرجت منظومة جديدة تضم الأهداف العامة وأهداف المراحل التعليمية، وضعتها لجنة فنية وأقرها هذا المؤتمر في ٢٣/٤/١٩٧٣، ولا تزال سارية حتى اليوم وإن طرأت عليها إضافات يسيرة لم تغير من بنيتها العامة[١].

وفي **المغرب**، لم تتضمن سياسة التعليم قبل ١٩٨٠ غير أهداف عامة غامضة، ومن ثم حرصت وزارة التعليم على تحديد أهداف التربية في وثيقة قدمتها تحت عنوان «نحو نظام تربوي جديد» في أكتوبر ١٩٨٠ كمشروع بحثته اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، ونقحته، وخرجت منظومة الأهداف باسم «مشروع الميثاق الوطني لإصلاح التعليم»، في مايو ١٩٨١، ولا تزال هي

= الشعبية الاشتراكية، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ص١١ ـ ١٢.

(١) ـ عصام أحمد حسون، **الأهداف التربوية في جمهورية السودان**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ص٤ ـ ١٠.

الوثيقة المعتمدة حتى اليوم[1].

وفي دولة **الإمارات العربية المتحدة**، ظهرت أول منظومة أهداف تربوية سنة ١٩٧٥ وروجعت وعدلت في ١٩٨٠، وخرجت عنها منظومة جديدة صدق عليها مجلس الوزراء في ٥/ ١/ ١٩٨٧، ولا تزال كما هي حتى اليوم[2].

ومثلها بقية الدول التي أخرجت منظومتها الهدفية في عقد الثمانينيات، ولا تزال تراجعها وتشكل لها لجاناً فنية متخصصة لإخراجها في شكل منهجي جديد تتحدد فيه الأهداف العامة وأهداف المراحل التعليمية وأهداف الأنواع الخاصة من التعليم، على النحو الذي أشرنا إليه من قبل.

والواقع أننا وقفنا على بعض المنظومات الهدفية التي لم تخرج كوثائق رسمية وإنما كبناء تصوري ذاتي وضعه بعض التربويين الذين جمعوا أهدافه من مصادر ووثائق مختلفة[3].

---

(١) ـ محمد الشهب، **الأهداف التربوية في المملكة المغربية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ص٩١ ـ ٩٣.

(٢) ـ د. محمد جواد رضا، **السياسات التعليمية في دول الخليج العربية**، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠، ص٣ ـ ٥٤.

(٣) ـ انظر على سبيل المثال ما جاء في ورقة تونس حيث استنبط المؤلف أهداف المراحل التعليمية كما استخرج الأهداف التربوية العامة من الاتجاهات الحديثة التي وردت في وثيقة المخطط السادس للتنمية ٨٠ ـ ١٩٨٢. =

كما أننا لم نجد لدولة مثل جيبوتي أهدافاً تربوية موضوعة على الإطلاق، فالتعليم بها لم يتكون بعد كنظام وطني عام، وإنما يمارس في مؤسسات من نوعيات مختلفة، على النحو التقليدي القديم، وتتبع سلطات أجنبية فرنسية وعربية وغيرها، ولا سلطان للدولة على التعليم فلسفة وسياسة وتنظيماً، ومن ثم فلا توجد بها أية خطة تعليمية لها أهداف أو وسائل أو مراحل زمنية للتنفيذ(١).

٢ ـ نشاط رسمي أو حكومي:

وثاني ملاحظاتنا أن المنظومات القطرية للأهداف التربوية في البلاد العربية خرجت في معظمها أعمالاً حكومية تعبر عن سياسات الدول الخاصة في قطاع التعليم... وكانت تتمثل طريقة وضعها على نحو إجمالي في تشكيل لجنة فنية لصياغة الأهداف ثم يصدر باعتمادها قرار وزاري، أو تصدق عليها السلطة العليا في الدولة.

وقد تكون لجنة الأهداف إحدى اللجان الفرعية المنبثقة عن لجنة وطنية كبرى أو عن مؤتمر قومي عام، وقد تعرض

= أبو بكر بن فرج، **الأهداف التربوية في الجمهورية التونسية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ص١٨.

(١) ـ د. أماني قنديل، **مرجع سابق**، ص٢٠٣ ـ ٢٠٤.

أعمالها للمناقشة من قبل هيئات مختلفة لها أوزانها السياسية والثقافية والعلمية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية باعتبار أن التربية القومية أكبر من أن تحتكرها سلطة بيداجوجية ذات طبيعة فنية محضة.

ومن النوع الأول نجد دول الخليج والجزيرة العربية، ومن النوع الثاني نجد مصر وليبيا والسودان، ولكن في كلا النوعين نجد أن الحكومات هي دائماً التي تتخذ المبادرات، وتشكل اللجان بأوامر فوقية، وتصدر الاعتماد النهائي الذي لا يسمح بغير ما تراه كسلطات مسؤولة. وتصبح اللجان الشعبية أو الهيئات التمثيلية أو المؤتمرات القومية مجرد واجهات شكلية تمرر الحكومات من ورائها سياستها التعليمية وأهدافها المعلنة. وهذا ما شكا منه باحثون تعرضوا لدراسة هذه الأوضاع في دول عربية مختلفة.

تتعرض د. أماني قنديل للسياسة التي تم بموجبها وضع واعتماد استراتيجية تطوير التعليم في مصر وفي مقدمتها بالطبع أهداف التربية، فتذكر أنها خضعت لثلاثة أشكال للمشاركة الواسعة في مناقشة محتويات الاستراتيجية، هي:

١ ـ تنظيم ندوة محدودة حول مشكلات مصر ودور التعليم في حلها، شارك فيها ٢٢ خبيراً وأستاذاً واستغرقت سبع ساعات، وتركز عملها كما ذكر وزير التعليم في تفجير القضايا وإثارة الموضوعات.

٢ ـ قيام المديريات التعليمية بتنظيم عدد من المؤتمرات تضم القيادات التعليمية وممثلي هيئات التدريس في التعليم العام والفني بهدف استطلاع رأي العاملين في التعليم حول المحاور الرئيسية التي تضمها خطة الوزارة المستقبلية لتطوير التعليم.

٣ ـ عقد مؤتمر تطوير التعليم والذي شارك فيه عدد كبير من أساتذة الجامعات وكليات التربية والمجلس الأعلى للجامعات والمركز القومي للبحوث التربوية وبعض مؤسسات الإنتاج والمؤسسات العسكرية التي لها علاقة بالتعليم. وقدم فيه أكثر من خمسين بحثاً على مدى يومين هما كل مدة انعقاد هذا المؤتمر الخطير.

ما جوهر الشكوى إذن؟ إنه يتعلق بطبيعة تشكيل هذه الندوات والمؤتمرات إذ تمت كلها بمبادرة من وزير التعليم وتوجهاته، وضمت المسؤولين العاملين في قطاعات ومؤسسات حكومية، وصيغت الاستراتيجية واعتمدت كما وضعت في الأصل، ولم يتغير منها شيء في مداولات ومناقشات الاجتماعات المتعددة، والتي لم تكن من حيث الشكل إلا وجهاً إعلامياً. «وهذا يوضح ـ كما تقول الباحثة ـ أحد ملامح صنع السياسات في مصر، حيث يرتبط التغيير وتوجهاته بإرادة صانع القرار، وقد كان من الممكن عقد ندوة قومية تشارك فيها كل الأحزاب، أو دعوة نقابة المعلمين لأعضائها لعقد مؤتمر عام،

إلا أن هذا لم يحدث»[1].

وفي لغة مماثلة يقول د. محمد جواد رضا عن السياسات التعليمية في دول الخليج العربية إنها في وضعها وتنفيذها «عمل حكومي، وأن الذين يوكل إليهم إحداث التبدلات المرجوة هم موظفون حكوميون لا ينظرون إلى الأشياء بعيون غير حكومية. إن عملية التبديل ستأتي ـ إذا أتت ـ من داخل المؤسسة الحكومية»[2].

إننا إذ نسجل حقيقة هذا النشاط الرسمي الحكومي وما يعبر عنه من مبادرات وتوجيهات واعتمادات أو حتى إملاءات إلا أننا لا ننظر إليه هذه النظرة السوداء، ولا نقومه بهذه الروح الساخطة أو المغرضة... ما ذنب الحكومة في مصر إذا كانت الأحزاب قد قصرت في القيام بواجباتها الأساسية إزاء القضايا الكبرى والمصيرية كقضية التعليم؟... إننا لم نجد كتاباً عن التعليم أصدره حزب مصري يضع فيه تصوراته وفلسفته وبرنامج عمله إذا ما قدر له أن يحتل مقعد السلطة في البلاد... وما ذنب الحكومة إذا كانت النقابات المصرية غارقة في همومها الخاصة والمتعلقة بانتخابات أعضاء متنافسين ودائماً متصارعين،

(١) ـ انظر: المرجع السابق، ص١١٦ ـ ١١٨.

(٢) ـ د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٢٧ ـ ٢٨.

وبتدبير مسائل معاشية للأعضاء العاملين خاصة بالرواتب والعلاج والتأمينات والتصييف والإسكان وكل ما هو خاص جداً وبعيد عن مصالح الأمة الحيوية التي تتجاوز نطاق هذه الهموم الخصوصية؟.

وما ذنب حكومات الدول الخليجية إذا قدر لها أن تنشئ من شبه فراغ نظاماً تعليمياً حديثاً معتنى به من كل الوجوه، وتقدمه (أعطية كما يقول الباحث) بالمجان من أجل النهوض بشعوب لم تزل تحتبسها أوضاع عشائرية وقبلية؟ - ماذا كانت تنتظر هذه الحكومات من أوساط شعبية لا تزال تعوق باسم التقاليد تعليم البنات وتحرم عليهن العمل؟.

هل كان عليها أن تنتظر عشرات وربما مئات السنين حتى تتشكل هذه المجتمعات مدنياً ويصبح لها ثقل سياسي ثقافي لكي تنافس السلطات في بناء النهضة والتحديث؟ وإنها لم تكن لتتشكل على هذا النحو المرغوب إلا بمثل هذه المبادرات الحكومية التي تسبق بها الزمن من أجل القضاء على التخلف واللحاق بحضارة العصر.

ولا يزال هناك نقد منقود، يثار باسم الديمقراطية والمشاركة المهنية، حيث يفرض على الشعب نظام تعليمي يشكل في أساسه نظام الحياة والمصير لأجيال متعاقبة، وليس للشعب فيه رأي ولا صوت، وحيث تفرض على المدرسين توجهات

وأهداف لا يملكون معها غير الخضوع والالتزام والتنفيذ، دون أن يكون لهم حق الموافقة أو الاختلاف إذا لم يكن لهم حق المشاركة في صياغة وقيادة ما يتصل بصميم عملهم[١].

وردنا أن الأهداف التي نتكلم عنها هنا هي أهداف تربوية عامة تعبر عن فلسفة وطنية وتترجم سياسة تعليمية تبنتها السلطات الحكومة المسؤولة وقد تختلف بشأنها قوى وتنظيمات، وتستطيع أن ترفع صوت النقد أو الاحتجاج أو الرفض والمعارضة، ولكن ذلك يجب أن يتم بأساليب مشروعة تقرها قوانين البلاد وأنظمتها السياسية والاجتماعية، ويوجد من هذه الأساليب الكثير، في المجالس النيابية التي تضم ممثلي الشعب، في وسائل الإعلام المختلفة، في اجتماعات منظمة للأحزاب والهيئات المعنية.

إن الأهداف في هذا المستوى اختيارات سياسية، وهي مسؤولية السلطة الحاكمة، لأنها تدخل مباشرة في صميم اختصاصاتها العامة، ويرتبط بها النجاح أو الفشل مما يبرر بقاءها أو سقوطها . . . والواقع أن هذا النوع من الأهداف ليس

(١) ـ انظر: «أهداف التربية في الوطن العربي» في مجلة التربية القطرية، الدوحة، العدد ٦٨، ديسمبر ١٩٨٤، والدراسة في أصلها الانجليزي خاصة بالمرحوم الدكتور محمد أحمد الغنام، وقد ترجمها إلى العربية بتصرف الدكتور عزت جرادات.

هو المسؤول عن نجاح أو فشل التعليم، فللتعليم فاعلياته الخاصة وعلى رأسها الفنيات الديداكتيكية والتي تتعلق بوظائف التعليم، وهذه تتعامل مع أهداف من نوعية أخرى، مما يعني أن الأهداف التربوية في طبيعتها السياسية، والتي تهم بصفة خاصة الطبقة السياسية المعنية بأمور المجتمع العامة عليها أن تتبدل في مستوى آخر وتتشكل فيما يسمى بالأهداف الوسطية التي تؤثر في نوعية الخطط والبرامج الدراسية، وهذا ما يهم الفنيين في المجال التربوي من استراتيجيين ومخططين ومبرمجين للمواد ومؤلفين للكتب، ويبرز لهم في هذا المستوى الدور الوظيفي الأول، ويجعل منهم أصحاب القرار الفني في تشكيل المقومات الأساسية لواقع التعليم، وأخيراً تتبدل الأهداف الوسطية وتتشكل فيما يسمى بالأهداف السلوكية، والتي تؤثر مباشرة في تنظيم المواقف التعليمية وتحديد أنشطة وأساليب التدريس وتحقيق نتائجه المقصودة وتقويمها في دقة وموضوعية. وهنا يكون للمدرسين الممارسين الدور المهني المسؤول.

وخلاصة القول أن ما يثار من نقد حول احتكار الحكومة لسلطة اتخاذ القرار في تبني وتحديد أهداف التربية العامة، هو نقد مغرض في بعض أحواله، ويتجاهل طبيعة الأهداف ووظيفتها في مستوياتها المختلفة وما تتطلبه من مشاركات ذات نوعية سياسية أو فنية أو تدريسية لكل جمهورها المختص أو المعني بها.

٣ ـ إيديولوجيات غالبة:

وهذا هو الوجه الدعائي الذي تتميز به المنظومات الهدفية على كل صعيد قطري أو قومي أو دولي، وليس في ذلك من غرابة، فالتربية ـ قديماً وحديثاً ـ دائماً مسيسة. والمدارس في حقيقة أمرها وإن قامت بوظائف تربوية مختلفة، إلا أنها تظل في المقام الأول وكالات سياسية تستخدمها الدولة لأغراض إيديولوجية أو مذهبية دينية.

في دولة كالمملكة العربية السعودية يتساوق خمسة عشر هدفاً، أي ما يقرب من نصف أهداف المنظومة، لتأكيد الهوية الإسلامية لتربية تعمل في إطار سياسة دينية محكومة بسلطة زمنية تعتبر نفسها حامية وخادمة للأماكن الإسلامية المقدسة، وراعية لمنظمات وهيئات دولية تنهض بالدعوة ونشر المبادئ الإسلامية وتقوية التضامن بين المسلمين.

ولهذا نجد تنويعة من الأهداف الدينية لا تقتصر فقط ـ كما تفعل أهداف الدول العربية الأخرى ـ على مجرد تقوية إيمان المتعلمين والتزامهم بدينهم عقيدة وشريعة وسلوكاً قولاً وعملاً، وإنما تتجاوز ذلك إلى تخريج أصوليين ودعاة مخلصين ينصحون لله ورسوله، يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر، ويتمتعون بفكر وسلوك وبقدرات شخصية لازمة لحمل رسالة الإسلام. وإيقاظ روح الجهاد الإسلامي لمقاومة الأعداء واسترداد الحقوق

واستعادة الأمجاد. ولا تكتفي بذلك أيضاً وإنما تقدم كل علم في إطار إسلامي وتشربه حتى وإن كان تاريخاً أو فيزياء بقيم إسلامية وتوظفه لغاية إسلامية[1].

هل ترجع بنا هذه الدعوة إلى تربية دينية متعصبة عرفتها تربيات القروسطية في الغرب المسيحي وفي الشرق الإسلامي؟. هل تؤجج من جديد الحمية الدينية التي دفعت بالشباب باسم الله أو المسيح لتأكلهم نيران الحروب الصليبية؟.

إن كل شيء يتوقف على المفاهيم والتطبيقات التي نعطيها تصوراً وممارسة لنصوص هذه الأهداف. وأعتقد أن الروح الإسلامية التي تقف وراء تخطيط مناهج **التربية السعودية** تحمل قدراً كبيراً من التفتح والتسامح والاحترام لثقافات الشعوب والأمم غير الإسلامية. وهذا ما تتميز به المملكة العربية السعودية في تعاملاتها الدولية والتي تعزز قيم الخير والتعاون والسلام، وتكره الشر والعدوان.

وبعكس هذه المذهبية الدينية في التربية السعودية، نجد مذهبية عقدية من نوع آخر تتصدر أهداف **التربية العراقية**، إنها إيديولوجية حزب البعث العربي الاشتراكي الحاكم في العراق.

---

(١) ـ انظر: **أهداف التربية السعودية**، د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٦٠ ـ ٦١.

في الهدف العام الشامل نقرأ هذه النص: «تنشئة جيل واع مؤمن بالله محب لوطنه، مؤمن بأمته العربية وبرسالتها وأهدافها في الوحدة والحرية والاشتراكية، آخذ بالتفكير العلمي، متسلح بالعلم والخلق، معتمد العمل والتعلم الذاتي، مالك لإرادة النضال، قادر على مواجهة التحديات المتمثلة في الإمبريالية والصهيونية والشعوبية، مستوعب لمعطيات التطور الحضاري، منفتح على الفكر الإنساني في إطار من الأصالة والمعاصرة»(١).

إن عبارات النص تنضح بقوة بأفكار بعثية تجسدها ألفاظ «الأمة العربية، ورسالتها في الوحدة والحرية والاشتراكية، وتملك إرادة النضال، ومواجهة تحديات الإمبريالية والصهيونية والشعوبية».

ونفس الإيديولوجية نجدها في **التربية السورية**، وتحكمها أيضاً العقيدة البعثية، ونسمع في عبارات أهدافها نغمة ثورية قوية مأخوذة كلماتها من المعجم الاشتراكي «كالثورة على الطبقات المستغلة، وكل أشكال الحكم البرجوازي، والتحرر من علاقات الاستغلال والتبعية، وتأمين حقوق الجماهير الكادحة، ووضع مصلحة الجماعة قبل مصلحة الفرد»(٢).

---

(١) ـ د. سعاد خليل إسماعيل، مرجع سابق، ص١٣١.
(٢) ـ انظر: أهداف التربية السورية في د. محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص٢٠ ـ ٢٢، ص٥٨.

وتعلو هذه النغمة إلى درجة قضت فيها على كل نغمة دينية، فلا نجد في منظومة أهداف التربية السورية هدفاً واحداً خاصاً بالعقيدة. وإذا كان الهدف العراقي الشامل قد ذكر على استحياء وفي عجل التعبير الموجز «مؤمن بالله» والذي ينطبق سواء على المسلم والمسيحي واليهودي، فإن التربية السورية مسحت تماماً كل هدف ديني كبيراً كان أو صغيراً.

وكما ذكرت منذ قليل، ليست العبرة بالألفاظ النصية التي تصاغ بها الأهداف، وإنما يتوقف الأمر على حقيقة المفهوم وواقع التطبيق التربوي. وأعتقد أن التربية المؤدلجة في كل من سوريا والعراق لا تهمل الدين، ولا تتنكر لقيمه، ولا تعمل في حمية وتعصب لتخريج ماركسيين عرب يؤمنون بمبادئ الصراع الطبقي، وسيادة البروليتاريا والجدلية المادية، والإلحادية اليسارية المتطرفة، خصوصاً بعد انهيار الإيديولوجية الماركسية وكياناتها الحزبية الشيوعية.

والمثال الوسطي الذي يجمع في منظومته الهدفية بين المبادئ الدينية الإسلامية، والمبادئ البعثية الخاصة بالحرية والاشتراكية والوحدة نجده في التربية الليبية[1] ومع نظام يشيد بنظرية عالمية

(١) ـ راجع الأهداف التربوية الليبية في منصور الصيد شيته، مرجع سابق، ص١٢ ـ ١٣.

ثالثة، فإن القرآن كتاب الله لا يزال مقدماً في التربية على الكتاب الأخضر لمعمر القذافي.

وفي مصر، بعد انقضاء حكم الزعيم الراحل جمال عبد الناصر، الذي رفع لواء القومية، والاشتراكية العربية، توارت من أهداف التربية نغمة الثورية والاشتراكية، ولا نجد فيها إلا أهدافاً تعبر عن ليبرالية ديمقراطية تجمع بين العلم والإيمان، بين القومية والإسلامية، بين المحلية والعالمية، وفي هذا الدرب سارت معظم منظومات الأهداف التربوية القطرية.

وفي بلد كالسودان كانت التربية ترفع بعد ثورة مايو ١٩٦٩ شعار: «التعليم لخدمة الاشتراكية، بدلاً عن التعليم للبطالة لخدمة الرأسمالية» ولم يلبث طويلاً حتى اختفى تماماً بعد مضي ثلاث سنوات فقط. ونظراً لوجود سودانين: شمالي عربي مسلم، وجنوبي إفريقي مسيحي، فإن الهدف العقدي كما يشير إلى لغة قومية سائدة في البلاد، وأظنها العربية في الشمال والإنجليزية في الجنوب[1].

وللسودان العذر والحق في هذا التحفظ أو الاعتدال، وإننا نرى في المحاولات الدائبة التي يقوم بها الأصوليون الإسلاميون لتطبيق الشريعة الإسلامية وصبغ الحياة بتعاليمها

(١) ـ عصام أحمد حسون، مرجع سابق، ص٤، ص٧.

وقيمها سبباً أولياً مباشراً في استمرار وتزايد الحرب التي يقوم بها المتمردون في الجنوب ضد السلطة الحاكمة في السودان.

وإذا كانت دول الخليج تدبج أهدافها التربوية بما يعبر عن اعتزازها بعروبتها ونعتها أحياناً بالأصيلة[1] فإن السعودية من بينها دون أن تسقط فكرة العروبة أو قوميتها، تقدم عليها الفكرة الإسلامية، وحضارة الأمة الإسلامية[2].

كما أن دول المغرب العربي باستثناء ليبيا، تحذف من أهدافها التربوية ما يركز على أفكار: الوحدة، والوطن العربي، والقومية العربية. وإذ تهتم بتعريب المواد الدراسية فإنها تؤكد به هويتها الوطنية في «التونسة، والجّزأرة، والمغْربة»[3].

٤ ـ أطوال متباينة:

من الظواهر الأساسية الأخرى التي ترتبط بمنظومات الأهداف التربوية العامة في البلاد العربية «تباين أطوالها» بحيث تصل إحداها إلى ٣٣ هدفاً في المملكة العربية السعودية، وتهبط

---

(١) ـ د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٤٩.

(٢) ـ المرجع السابق، ص٦١.

(٣) ـ د. محمد عابد الجابري، **السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي** المغرب، تونس، الجزائر، طبعة عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠، ص١١٨.
وانظر: محمد الشهب، مرجع سابق، ص٢.

أخرى إلى خمسة أهداف في دولة الإمارات العربية المتحدة، ويصل المتوسط في باقيها إلى حوالي ١٢ هدفاً للمنظومة الواحدة.

وعلى الرغم من هذا التباين الطولي فإن المنظومات فيما يتصل بجوانبها وأبعادها الهدفية تمثل شمولاً نسبياً، بحيث إنها تستوعب إلى حد كبير مفرداتها المطلوبة.

أليس في ذلك من تناقض؟. كيف نوفق بين طول مفرط وقصر شديد في الوقت الذي تتكامل فيه الأهداف داخل بنية المنظومة؟

إن السبب الذي يوضح ذلك ويرفع التناقض يتمثل في نوعية التكوين الهدفي للمنظومة... المنظومات كثيرة الأهداف بنيت على أساس مفردات هدفية تغطي المبادئ المتنوعة وما يتفرع منها، بحيث نرى هدفاً انفعالياً وآخر اجتماعياً أو جسمياً أو عقلياً أو فنياً أو دينياً أو قومياً... إلخ، وهذا النظام الهدفي المبدئي أو الفردي اتبع في معظم المنظومات. وعلى العكس من ذلك نرى تكويناً آخر يقوم على أساس أهداف مركبة تختص بمحاور أو قطاعات نوعية.

ففي مصر تدور أهداف المنظومة حول:

- بناء شخصية مصرية.

- إقامة مجتمع منتج.

- تحقيق تنمية شاملة.
- إعداد جيل من العلماء.

وكل محور أو قطاع نوعي ترتبط به متطلبات هدفية، فالشخصية المصرية هي التي أعدت وزودت بمفاهيم وقدرات وقيم اجتماعية إيجابية لتكون متحررة قادرة على مواجهة المستقبل، وتأمين حقوق الإنسان، ونصرة العروبة. وإقامة المجتمع المنتج تتطلب إعداد القوى العاملة المزودة بالمهارات اللازمة، والمستندة إلى مستحدثات العلم والتكنولوجيا. وتحقيق التنمية الشاملة يستلزم توفير العوامل البشرية والفنية والمادية لإحداث تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية وإعداد جيل من العلماء يقوم على تنظيم تعليمي فعال ينمي مواهب وعبقريات النخبة المؤهلة لممارسة أنشطة علمية وتقنية معقدة في مجالات البحث والأتمتة والسيبرناطيقا وعلوم الذرة والفضاء والهندسة الوراثية وغيرها[1].

وفي **دولة الإمارات العربية المتحدة** برزت أهداف كبيرة مركبة تدور حول محاور لها متضمناتها الهدفية:

- بناء الإنسان الصالح.
- تكوين المواطن حضارياً وثقافياً.

---

(١) - انظر: أحمد فتحي سرور، مرجع سابق، ص٩٠ وما بعدها.

- تعزيز الانتماءات العربية والإسلامية.
- نشر العلم والمعرفة في كل مكان ولكل إنسان.
- التوزيع المتكافئ للخدمات والأنشطة التربوية[1].

وفي المملكة الأردنية الهاشمية تضمنت المنظومة سبعة أهداف رئيسية، وتحت كل منها فصلت متطلباته:

- إعداد المواطن الصالح.
- فهم البيئة بأنواعها المختلفة.
- تنمية المهارات الأساسية.
- تحقيق نمو سوي متكامل.
- رفع المستوى الصحي فردياً وجماعياً.
- رفع المستوى الترويحي فردياً وجماعياً.
- رفع المستوى الاقتصادي فردياً وجماعياً[2].

٥ ـ ترتيب وتراتب:

إن البنائية المفردية أو المحورية الهدفية تؤدي بنا منطقياً ومنهجياً إلى البحث عن الأسس التي تقوم عليها نظم الترتيب الهدفي أو التراتب القيمي لها.

---

(١) ـ د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٥٤.

(٢) ـ موسى جفال المومني وآخران، مرجع سابق، ص٢٤ ـ ٢٥.

يبدو لنا أن معظم المنظومات القطرية قد تأثرت إلى حد كبير بالشكل البنائي لمبادئ التربية التي قدمها تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية، وهو شكل ينتهج الطريقة الحصرية وإن جعل لها مفتاحاً وخاتمة فبدأها بالإنسان وأنهاها بالإنسانية، حيث يمثل لنا الإنسان العربي أهمية حيوية، قريبة ومباشرة، بعكس الإنسانية (أو العالمية) والتي تمثل لنا حاجة كمالية أو قيمية متعالية. وما بين البداية والنهاية ليس إلا حصراً.

ويعني الحصر شمول المنظومة لمفرداتها الهدفية في سلسلة تتشابك حلقاتها وتتكامل دون أفضليات أو أسبقيات، حيث تتساوى جميعاً في قيمها وأهمياتها، أو هكذا ينظر إليها. والحصر أسلوب قد يلتزم في بنائه الداخلي بتصنيف يقوم على جوانب الخبرة من معلومات ومهارات وقيم وميول وأساليب تفكير... إلخ[١].

والمنظومات التي قدمت الشخصية المنعوتة بأنها متكاملة أو صالحة هي منظومات الأردن، والإمارات العربية المتحدة، والبحرين، وتونس، والسودان، وسوريا، وليبيا، ومصر. أما المنظومات التي قدمت العقيدة الإسلامية وفضلتها على غيرها لشرف موضوعها بلغة التراثيين ولأهميتها الحيوية فهي

(١) ـ د. إبراهيم حافظ، مرجع سابق، ص٥٤.

منظومات: السعودية، وقطر والكويت. ثم يستوي النوعان فيما عدا ذلك من حيث انتهاج الطريقة الحصرية اللاتفاضلية.

وقد اتبعت بعض المنظومات نظام المجموعات الهدفية وفيه ترتبط كل مجموعة بمحور أو قطاع - كما ذكرنا من قبل - أو بمصدر اشتقاقي تنبع منه الأهداف.

ففي العراق تشتق الأهداف من سبعة مصادر، خمسة منها ذات طبيعة إيديولوجية، تتمشى مع فلسفة السلطة الحاكمة على النحو الذي بيناه سلفاً، هذه المصادر تتراتب كما يلي:

١ - «الإطار الفكري لإيديولوجية حزب البعث العربي الاشتراكي ومنهجه في التفكير الثوري وبناء الإنسان.

٢ - أهداف ثورة ١٧ - ٣٠ تموز المجيدة.

٣ - معطيات التقرير المركزي للمؤتمر القطري التاسع لحزب البعث والذي شخص العملية التربوية وحدد آفاقها المستقبلية.

٤ - أحاديث وطروحات القائد صدام حسين وزياراته الميدانية.

٥ - القيم والمفاهيم الثورية والممارسات الإيجابية التي جسدتها قادسية صدام المجيدة.

٦ ـ خصائص المجتمع العراقي لكونه جزءاً من الأمة العربية، ومتطلبات تقدمه.

٧ ـ الاتجاهات المعاصرة في الفكر التربوي على الصعيدين العربي والعالمي[١].

وينقصها كما نرى بوضوح مصدر الدين الإسلامي، والتراث العربي الإسلامي، ومصادر أخرى اهتمت بها منظومات قطرية عربية.

ففي **سلطنة عمان** توجد خمسة مصادر تتراتب على النحو التالي:

١ ـ روح العصر.

٢ ـ حاجات المجتمع.

٣ ـ مستقبل علم وعمل وإيمان.

٤ ـ الخصائص النفسية للمتعلمين في مراحل نموهم.

٥ ـ مطالب تربية شخصية متكاملة[٢].

وفي **دولة الكويت** ثلاثة مصادر، هي:

---

(١) ـ د. سعاد خليل إسماعيل، مرجع سابق، ص١٢٥ ـ ١٢٦.

(٢) ـ د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٦٦.

١ ـ طبيعة المجتمع الكويتي ودينه وفلسفته وتراثه الثقافي[١].

٢ ـ روح العصر الذي نعيش فيه.

٣ ـ مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة استقت منظومة الأهداف مادتها من ثلاثة مصادر فقط، هي:

ـ العقيدة الإسلامية الغراء.

ـ السياسة العامة للدولة.

ـ طبيعة المجتمع الإماراتي وفلسفته الخاصة[٢].

وأهملت مصادر أخرى تتصل بالحقائق النفسية والاجتماعية للمتعلمين، وروح العصر وحضارته وما يحمله من فكر إنساني عالمي... إلخ.

وفي دولة مثل سوريا دارت المنظومة الهدفية حول مرتكزات أساسية لا تتطابق بالضرورة مع المبادئ الإثني عشر الخاصة بتقرير الاستراتيجية الذي أشرنا إليه مراراً. وقد بلغت هذه المرتكزات خمسة عشر مرتكزاً تتراتب على النحو التالي:

---

(١) ـ المرجع السابق، ص٥٦.

(٢) ـ المرجع السابق، ص٥٣.

١ ـ نمو شخصية متكاملة.

٢ ـ ثقافية عقلانية وموضوعية تفكير.

٣ ـ انفتاح ثقافي.

٤ ـ نمو وجداني وترقية ذوقية.

٥ ـ وحدة وقومية عربية.

٦ ـ أهمية اللغة العربية.

٧ ـ أهمية وشرف العمل وقوته في الإنتاج.

٨ ـ مجتمع مدني اشتراكي.

٩ ـ وعي طبقي وثورة نضالية.

١٠ ـ الكل الاجتماعي.

١١ ـ الدور الأسري.

١٢ ـ التراث الحضاري العربي والإنساني.

١٣ ـ التحرير وإقرار العدل والسلام في العالم.

١٤ ـ الاهتمام بالمشكلات الدولية.

١٥ ـ الثورة للتنمية ومحاربة التخلف. وهي مرتكزات ـ كما ذكرنا سلفاً ـ تجسد قيم ومبادئ إيديولوجية حزب البعث العربي الاشتراكي السوري ويغيب فيها تماماً المرتكز الديني[1].

---

(١) ـ د. محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص٢٠ ـ ٢٢.

وفي **دولة البحرين** انتظمت الأهداف حول بعدين: بعد فردي ويضم سبعة أهداف، وبعد اجتماعي ويضم أربعة أهداف، لكنها فيما عدا ذلك تنخرط في سلك النظام الحصري[1].

ويبدو لنا بحسب علمنا أن الترتيب الذي اتبعته المنظومة الجديدة لأهداف التربية في **دولة قطر** (والتي اشتركنا في تنقيحها ومراجعتها) قد أخذ شكلاً منطقياً مقبولاً يمكن أن يجعل منه نموذجاً يحتذى. . . فلقد بدأ الترتيب بالإنسان في عقيدته وانتمائه الوطني والقومي، ثم بالإنسان في ذاته ويتصدره، النمو الشامل لجماع الشخصية عقلاً ونفساً ويداً وجسماً، ومن أبعاده:

- البعد العقلي (تنمية قدرات عقلية وفكر ناقد من خلال معرفة وعلوم وطرائق مناسبة).

- البعد النفسي (رعاية نفسية، واتزان عاطفي، وتحكم انفعالي).

- البعد الجسمي (قدرات جسمية، أساليب وصفات صحية، ووعي غذائي).

- البعد اليدوي (مهارات ومعالجة أشياء).

---

(١) ـ د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٥٤ ـ ٥٥.

ثم بالإنسان في **وسطه البيئي** (أو مجتمعه المحلي)، وترتبط به أهداف التعرف على البيئة الطبيعية والاجتماعية، وخدمة المجتمع المحلي، ومستهدفات التربية البيئية. ثم بالإنسان في **مجتمعه الوطني**، وتلزمه أدوار اجتماعية (تكيف، قيم ومثل، مسؤوليات ـ والتزامات مدنية عامة وخاصة وتعلم مستمر) وأدوار اقتصادية (عمل وإنتاج، شغل أوقات الفراغ. . . إلخ). ثم بالإنسان في **عالمه الكبير**، ومتطلباته الهدفية: تفهم روح العصر، وتفاعل مع أحداث، وانفتاح ثقافي، وقيم تعامل (على أساس التفاهم الدولي وتقدير ثقافات الشعوب. . . إلخ).

٦ ـ أهداف زائدة وأخرى ناقصة:

على الرغم من الشمول النسبي لأهداف المنظومات فإن بعضها يحمل سلبيات تعيب هذه الصفة وتقلل من كمالها.

وأول سلبية نتعرض لها هنا تتمثل في وجود أهداف زائدة أي تكرر مضامين أهداف سابقة مذكورة مما يعني تكراراً لا يأتي معه جديد مفيد، كما تتمثل في نقص أهداف كان لا بد من وجودها لتحقيق صفة الشمول.

لنقرأ معاً من المنظومة القديمة للأهداف العامة للتربية والتعليم في دولة قطر الأهداف التي تتسلسل أرقامها من ٢ إلى ٥، وهي كالتالي:

٢ ـ بناء الشخصية المتكاملة الواعية بدورها القومي والإنساني الملتزمة في سلوكها الفردي والاجتماعي بالمثل العليا الإسلامية والعربية.

٣ ـ تحقيق التماسك الاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي من خلال تأصيل وحدة الفكر والعمل والمصير.

٤ ـ تنمية الانتماءات الصحية للمواطن القطري وهي انتماءات قطرية خليجية عربية إسلامية إنسانية.

٥ ـ المحافظة على الشخصية العربية الإسلامية للمجتمع القطري والمحافظة على تقاليده الأصيلة وعلى تراثه الفكري والحضاري العربي والإسلامي(١).

إن هذه الأهداف الأربعة تدور حول مطلبين برزا في شكلين:

١ ـ المواطن والوطن: المواطن بأدواره الملتزمة وبأخلاقيته العربية الإسلامية. والوطن في أبعاده المحلية والقومية والإسلامية والعالمية.

---

(١) ـ تقرير عن تطور التربية في دولة قطر خلال عامي ٨٨/ ١٩٨٩ ـ ٨٩/ ١٩٩٠، الدوحة، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٠، ص٩.

٢ ـ الإنسان والمجتمع: الإنسان المتكامل ذو الشخصية الواعية الملتزمة في انتماءاتها المتعددة. والمجتمع المتماسك في بنائه على أسس أخلاقية علمية إنتاجية.

ومن ثم فإن هدفين اثنين يفيان بتحقيق المطلبين، ولكن واضع الأهداف استخدم أساليب إنشائية كثيرة المرادفات مكررة المعاني. . . «فالالتزام بالدور القومي والإنساني» يعني من وجه آخر «تنمية الانتماءات الصحيحة للمواطن القطري»، وصبغ السلوك الفردي والاجتماعي بالمثل العليا الإسلامية والعربية «يعني من ناحية ثانية» المحافظة على التقاليد الأصيلة والتراث الفكري والحضاري العربي الإسلامي، «وتحقيق التماسك الاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي يرادفه «المحافظة على الشخصية العربية الإسلامية للمجتمع القطري والمحافظة. . . إلخ». وكم مرة تكررت ألفاظ: عربي إسلامي إنساني؟. وما الفرق بين بناء الشخصية (ولو على المستوى الفردي) والمحافظة على الشخصية (ولو على المستوى المجتمعي)؟. فالشخصية الفردية والشخصية العامة كلتاهما تتشكل في إطار قيمي عربي إسلامي يحتفظ بالتقاليد والمثل.

هذا مثال لأهداف زائدة لم تلتزم بمبدأ «التحديد والتخصيص» والذي يجب أن تراعيه صياغة الأهداف. ولهذا فإن وزارة التربية والتعليم بدولة قطر قد شكلت لجنة من كبار

التربويين لمراجعة منظومة الأهداف وإعادة صياغتها بأسلوب منهجي جديد.

وكما رأينا في منظومة الأهداف بدولة قطر، نجد مثالاً مشابهاً لمضامين هدفية مكررة في منظومة الأهداف العامة للتربية في ليبيا، ففي الهدف رقم (١)، نقرأ: «تكوين الشخصية العربية المسلمة المتكاملة في نموها». وفي الهدف رقم (٣) نقرأ: «مساعدة الفرد على كشف وتنمية مختلف استعداداته وقدراته بحيث تنمو نمواً متكاملاً في كافة جوانبه الجنسية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية». وفي الهدف الأول وردت عبارة الإيمان «بالقيم الروحية والخلقية النابعة من الإسلام»، وتكررت هذه العبارة في الهدف السادس، ونصه: «زيادة وعي الفرد وفهمه للقيم الروحية والخلقية والجمالية لمجتمعه العربي والاعتزاز بتراثه الثقافي والحضاري»، فالمعنى في الهدفين واحد مع اختلافات يسيرة لا تستحق التكرار. وفي الهدفين الثاني والثالث عشر يصاغ معنى «الإيمان بعقيدة الإسلام» في عبارتين متشابهتين»[١].

أما عن النقص في بعض منظومات الأهداف التربوية، فإن ذلك يعزى إلى سببين:

ـ السبب الأول: خاص بالإيديولوجية، فأهداف المنظومة

(١) ـ منصور الصيد شيته، مرجع سابق، ص١١ ـ ١٢.

السورية تسقط الهدف الديني كما رأينا سلفاً، والمنظومة العراقية لا تجلي له معنى واضحاً مفصلاً، وهذا النوع من النقص قد يصدر عن وعي مقصود، ولا يكون للنقص معنى إلا من وجهة نظرنا نحن، وليس من وجهة نظر أصحاب الإيديولوجية، أو واضعي المنظومة.

ـ السبب الثاني: وهو نقص لا مقصود، إذ ينشأ من نقص الخبرة أو عدم الانتباه لدى صائغي الأهداف. ومثال ذلك يطرد في عدد من المنظومات حيث تسقط بعض المتطلبات الهدفية، فالمنظومة الأردنية ركزت على النواحي العقلية والعلمية وتهمل النواحي البدنية والجمالية والفنية. والمنظومة السورية تهمل الفروق البدنية والجمالية والفنية. والمنظومة السودانية تغيب فيها أهداف نفسية وخلقية وجمالية، والمنظومات المغاربية (باستثناء ليبيا) تسقط أهداف الوحدة والقومية العربية. ومنظومة الإمارات العربية المتحدة تنسى أهداف النمو النفسي والجسمي والإنتاج والتذوق الفني.

وإذا كان هذا النقص وارداً في بنية الأهداف العامة فإن المنظومات الهدفية الخاصة بالمراحل وبالأنواع التعليمية قد تلاشته إلى حد كبير.

٧ ـ أهداف خارجة وأخرى غير تربوية:

نقصد بالأهداف الخارجة تلك النوعية من الأهداف التي

تكتسب صفة تربوية لكنها لا تقع في نطاق مسؤولية المدرسة كمؤسسة تربوية نظامية تشرف عليها الدولة. فالتربية كما نعلم أكبر من تعليم مدرسي، وليس «التمدرس» في بعديه التعليمي والتربوي إلا جزءاً من أنشطة تربوية واسعة متنوعة في مؤثراتها واكتساباتها. فالأهداف الخارجة هي الأهداف التربوية الاجتماعية التي تعنى بها مؤسسات غير مدرسية أو لا نظامية وتحدث في الأفراد «موضوع التربية» تأثيرات كما تؤدي من خلالها إلى معطيات أو نتائج تربوية مقصودة.

ويجب ألا نخلط بين النوعين، وإلا وقعنا في نفس الخطأ الذي وقع فيه آخرون عندما طالبوا المدارس أو المؤسسات التعليمية بأهداف ووظائف تتجاوز الإطار الرسمي والمهني لها ثم حاسبوها على التقصير فيها بينما هي في الواقع من اختصاصات مؤسسات أخرى عاملة في المجتمع وليست من صميم عمل التربية المدرسية.

فالهدف الثامن في منظومة الأهداف التربوية بدولة الكويت ينص على ما يأتي: «مساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية ومشكلات العمل ووقت الفراغ وغيرها»[١] وهو هدف لو أخذنا بمفهومه الواسع كما يتضح من

---

(١) ـ د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٦٠.

ظاهر المعنى النصي لجعلنا من التربية المدرسية قوة عظيمة وسلطة كبيرة للغاية تمكنها من حل جميع مشكلات الناس في طبيعتها الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتصبح التربية المدرسية مسؤولة عن جنوح الأحداث، وعنف الشباب، وإدمان المخدرات، وتفشي الطلاق، وانحلال الأسر، وأزمات البطالة بين المتعلمين وغير ذلك من ظواهر مرضية تصيب المجتمعات الحديثة. ولو صح اعتماد هذا الدور المدرسي لما كانت هناك مسؤولية أو وظيفة لمؤسسات ونظم تستقل بهذه الأعمال وتحاسب عنها، ويكفي أن تحل المدرسة محلها وتقوم بكل شيء في المجتمع.

وكان يمكن لتلافي هذا الفهم المغلوط للهدف التربوي المدرسي أن نعيد صياغته على النحو التالي: «تمكين الأفراد من تملك مفاهيم وقيم وأساليب ومهارات تساعدهم مستقبلاً على حل مشكلاتهم... إلخ النص». وبهذا التعديل اليسير نلغي إشكالية وظيفية تورط المدرسة فيما هي بعيدة عنه ولا هي ملتزمة به.

ومثال آخر يتصل بالهدف الإنساني من المنظومة العراقية، وينص تحقيقه على: «العناية بالأسرة وبالعلاقات الإنسانية السليمة فيها بوصفها الأساس للتنشئة الصحيحة والتعاون الوثيق بين أعضائها، وبوصفها النواة للمجتمع الأكبر، مع التأكيد على

رعاية الطفولة والدور الفاعل للمرأة»[1] وهو هدف كما نرى يحول المدرسة إلى مؤسسة للرعاية الاجتماعية والأسرية في الدولة وتصبح مسؤولة عن الجوانب الصحية والغذائية والأخلاقية والاجتماعية للأسر، وتقتطع بذلك مسؤوليات هي من اختصاص وزارات الصحة والشؤون الاجتماعية، والعمل والثقافة وغيرها.

وكان يمكن لتفادي كل هذا الخلط أن تدخل تعديلات طفيفة تضع الأمور في نصابها كأن نقول مثلاً: «تنوير الأفراد بالمفاهيم المناسبة التي تمكنهم من إدراك وضع الأسرة في المجتمع، والعلاقات... مع التأكيد على فهم دورها الخاص في رعاية الطفولة وإبراز مكانة المرأة المتميزة داخلها».

أما عن النوعية الثانية من الأهداف غير التربوية، فهي التي لا تتصل مباشرة بعمليات تربوية خاصة بالمتربين وإنما تتعلق بموضوعات داخلة في نطاق السياسة التعليمية، أو التخطيط التربوي، أو التسيير التعليمي بمفهومه التنظيمي الإداري.

مثال ذلك ما نراه في خلط المبادئ السياسية التعليمية بالأهداف العامة للتربية والتعليم بالمغرب، ونبرز منها على وجه الخصوص ما لا يدخل في دائرة الهدف التربوي:

---

(١) ـ د. سعاد خليل إسماعيل، مرجع سابق، ص١٣٣.

ـ جعل مادة التربية والثقافة الإسلامية والتربية الوطنية إلزامية في جميع مراحل التعليم.

ـ دمقرطة التعليم بتحقيق تكافؤ الفرص أمام الجميع.

ـ استناد التربية والتعليم على مقومات الإنسية المغربية ومكونات الهوية والذاتية الوطنية في إطار المدرسة الموحدة.

وهذا يكفي لأن ١٣ عنصراً من ١٥ تضمها المنظومة هي من ذلك النوع غير التربوي بحسب المفهوم الهدفي في التربية[١].

وبالمثل نجد في دولة الإمارات العربية المتحدة ذلك الخلط حيث نص الهدفان الرابع والخامس على ما يأتي:

ـ السعي نحو توصيل العلم والمعرفة إلى حيث يقيم المواطن.

ـ التوزيع المتكافئ للخدمات والأنشطة التربوية التعليمية[٢].

وفي منظومة الأهداف الكويتية ينص الهدف السادس على ما يأتي: «الوفاء بحاجات المجتمع الكويتي من القوى البشرية المؤهلة اللازمة لمتطلبات التنمية في مختلف القطاعات...»، وهو

---

(١) ـ محمد الشهب، مرجع سابق، ص٩٠ ـ ٩١.

(٢) ـ د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٥٤.

هدف خارج المسؤولية المباشرة للمدرسة لأنه يجعل منها سلطة تخطيط وتأهيل وتوريد لأنواع العمالة المؤهلة في كافة قطاعات الإنتاج والخدمات في الدولة. ويكفي إدخال تعديل بسيط ليصبح الهدف تربوياً، ونقول على سبيل المثال: «تمكين الأفراد في مستويات التعليم المختلفة من تملك ما يناسبهم من مفاهيم وقدرات ومهارات وقيم تحتاجها القوى البشرية المؤهلة اللازمة لمتطلبات التنمية في مختلف القطاعات».

ولو فتحنا باب الاستطراد في تفنيد وتنقيح هذه الصياغات الهدفية لحذفنا الأكثرية الساحقة مما يسمى «بأهداف التربية» في المنظومات القطرية المختلفة. ولنا عودة إلى هذه النقطة مع أهداف التعليم الجامعي كما أن صياغة الأهداف في كلمات مثل: تعريف - تزويد - تعليم - توزيع - توجيه... إلخ). تخرج بالأهداف من حدودها التربوية المتصلة بالمتعلمين إلى أساليب وطرائق تعليمية تتصل بالمعلمين.

٨ - أهداف دون مستواها التربوي العام:

بعيداً عن التعقيدات التصنيفية التي ولع بها بعضهم، فإن الأهداف تصنف في ثلاثة أنواع متمايزة:

١ - أهداف كبيرة أو عامة أو ذات أجل طويل، وهي التي تختص بها دراستنا هذه، وتقع في مستوى السياسة التعليمية

وما تمثله من مفاهيم ذات طبيعة فلسفية، وما تتطلبه من بدائل عملية ذات طبيعة استراتيجية.

٢ ـ أهداف وسطى أو ذات أجل منظور محددة أو قصيرة الأجل نسبياً، وتقع في مستوى التخطيط الدراسي المرحلي والبرمجة التعليمية.

٣ ـ أهداف صغرى، جزئية، عاجلة الأجل، وتقع في مستوى السلوك التعليمي اليومي داخل الفصول والمدارس، وتصاغ بشكل إجرائي منهجي معروف.

والأهداف في كل مستوى لها طبيعة خاصة، ووظائف خاصة وصياغات خاصة مناسبة، وأساليب تقويم خاصة بكل منها. وعدم إدراك وتمييز هذه الخصائص الهدفية في كل مستوى يحدث كثيراً من الخلط والتداخل، سواء بين واضعي الأهداف، والمعلمين الممارسين والتربويين الناقدين، الذين يثيرون على أسس غير صحيحة، نقداً منقوداً أو مردوداً(١).

---

(١) ـ ينقد الدكتور محمد جواد رضا طبيعة الأهداف العامة التربوية في دول الخليج العربية متسائلاً: «هل هذه أهداف تربوية أم أهداف سياسية؟ حيث ـ كما يقول ـ يغلب عليها أنها بيانات سياسية ذات توقعات تربوية. فالغرض السياسي يتغلغل إلى تعليم الدين واللغة والآداب العالمية، ويطالب بتطويع الفكر العلمي العالمي للاعتبارات الدينية والقومية» ويرى في ذلك انحرافاً لما فيه من «استغلال واستثمار الأجهزة السياسية للمؤسسات التعليمية». =

ونحن في هذا السياق الخاص من الدراسة قد نتجاوز عن أخطاء مرتبطة بذكر أهداف فلسفية لا تدخل مباشرة في نطاق السياسة التربوية، مثل: تحقيق السعادة أو الرفاهية للمجتمع، أو تربية المواطن الصالح أو تحديث المجتمع وتقدمه لأنه من الممكن تأويلها أو تطويعها سياسياً على الصعيد التربوي. لكننا في المقابل لن نقبل بوجود أهداف تقع في المستوى الأدنى من المستوى الذي تعالجه دراستنا هذه، لأنها تربك منهجيتنا التحليلية النقدية التي تنصب على معالجة نوعية خاصة من الأهداف.

من بين منظومة الأهداف التربوية العامة في المملكة العربية السعودية، نقرأ هذه الأهداف ذات الطبيعة التعليمية، وهي:

- «تنمية التفكير الرياضي والمهارات الحسابية والتدريب على استحصال لغة الأرقام والإفادة منها في المجالين العلمي والعملي.

= المرجع السابق، ص٦٩.

ونحن نختلف معه في رأيه هذا لأننا نرى التربية دائماً مسيسة، والأهداف التربوية العامة ليست إلا تعبيرات تربوية للسياسة الحكومية في القطاع التعليمي... أما التربية الخالصة التي تتحرر من كل مؤثراتها وصبغاتها السياسية الإيديولوجية والدينية فلن تكون إلا في المستويات الدنيا وبالذات في المستوى السلوكي الذي تتحول فيه الأهداف إلى إجراءات علمية فنية تطبيقية.

ـ تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوباً وفكرة.

ـ تنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة سعياً وراء زيادة المعرفة[1] هذه الأهداف أدخل في مجال أهداف المراحل التعليمية ومجال البرامج أو المناهج الدراسية، ولهذا فإن معظم المنظومات الهدفية في الدول العربية الأخرى لم تذكرها في مجال أهداف التربية العامة.

وقد يشفع للسعودية أنها استهدفت التنمية العامة للتفكير الرياضي وللقدرة اللغوية ولمهارات القراءة دون تحديد لمستويات هدفية تختص بها مراحل التعليم، مما يقربها من أو يدخل بها إلى مجال الأهداف التربوية العامة. وقد كان لهذا نموذج سابق في منظومة الأهداف التربوية الأمريكية التي وضعها مؤتمر البيت الأبيض سنة ١٩٥٥، والتي تبدأ بهدف استمرارية: «تنمية المهارات الأساسية للاتصال: القراءة والكتابة والهجاء، بالإضافة إلى عناصر التعبير الكتابي والشفوي الفعال، والمهارات الحسابية والرياضية بما في ذلك حل المشكلات»[2].

---

(١) ـ المرجع السابق، ص٦٥.

(٢) ـ بول وودرنج، مرجع سابق، ص١٢٤.

إن الأهداف التعليمية هي دائماً في خدمة الأهداف التربوية، كما أنها في معظمها تمثل أهدافاً وسلية أو أداتية تخضع لأهداف غائية هي الأهداف العامة للتربية، فتنمية التفكير الرياضي، أو المهارات اللغوية هي في خدمة التنمية العقلية والروح الثقافية، وتنمية مهارات الاتصال تخضع لهدف التكيف وتعزيز الدور الاجتماعي للفرد.

٩ ـ ثنائيات أهداف متناقضة:

من الأخطاء المعيبة التي تقع فيها أكثرية المنظومات الهدفية في البلاد العربية وجود ثنائيات لكل منها طرفان هما في أصلهما متعارضان أو متناقضان أو بعيدان، كأن تحرص المنظومة على المحافظة على القديم مع الأخذ بالجديد، الخضوع للكل الاجتماعي مع تحرير الإرادة الفردية، الاتباع والإبداع، الإيمان الديني والتشكك العقلي.

وإذا لم توضح الحدود المفاهيمية التي تقرب بين الطرفين، وتحدث مصالحة علمية مقبولة عقلياً واجتماعياً، فإن المنظومة الهدفية تضطرب بين الشيء ونقيضه.

هذه الثنائيات ذات الأطراف المتقابلة في أهداف التربية تظهر أكثر ما تكون في منظومات الدول الخليجية حيث تحاول التوفيق بين ثقافتين: ثقافة سلفية، وأخرى عصرية، الأولى عربية

إسلامية لها تقاليد وقيم وديانة وأدب وتمثل بالنسبة لها أصالة الهوية. أما الثانية فهي الثقافة الغربية والتي تحمل الجديد في الفكر والعلم والتكنولوجيا والتنظيمات المدنية، وتمثل لها سمة المعاصرة وما تعبر عنه من حداثة وتقدمية.

ففي منظومة الكويت ينص الهدف الثاني على ما يأتي: «تعريف المتعلمين بالتراث العربي الإسلامي والعادات والتقاليد الاجتماعية والعمل على دعمها». وينص الهدف السابع على ما يأتي: «إعداد أفراد قادرين على تحمل مسؤولية التغيير والتطوير ورفض كل مظاهر التخلف والجمود»[1]. كيف نوفق إذن بين «دعم العادات والتقاليد» هكذا على الإطلاق وفيها الرديء والجيد، الفاسد والصالح... وبين «رفض كل مظاهر التخلف والجمود» و«تحمل مسؤولية التغيير والتطوير»، ولو أخذنا بالسابع هدمنا الثاني، ولو تمسكنا بالثاني عطلنا السابع وجمدنا مفعوله؟. وقد يكون الحل بسيطاً للغاية بحيث لا يستدعي أكثر من إضافة «الإيجابية أو الصالحة» إلى جملة «العادات والتقاليد»، على ألا يقتصر التوفيق بين الثقافتين أو الموقفين على مجرد مصالحة لفظية شكلية؛ إن التوفيق منهج عقلي ثقافي، وتصحيح اتجاه قيمي نفساني.

---

(١) ـ د. محمود جواد رضا، مرجع سابق، ص٥٧ ـ ٥٨.

وفي الهدف السابع من المنظومة **السعودية** يذكر النص: «تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين «هذا منهج علمي عقلاني له آليته البحثية الخاصة. ولكن الهدف لا يكتفي به، بل يذكر مباشرة حتى لا يترسخ منطوق (البحث والتفكير العلميين)، «وتبصير الطلاب بآيات الله في الكون وما فيه وإدراك حكمة الله في خلقه»[1] وهذا الأخير منهج إيماني يختلف غاية ووسيلة عن منهج البحث والتفكير العلميين. والمنهج الإيماني يقوم على التصديق القلبي والتسليم الكامل بحقائق الغيب وبكل ما جاء في القرآن والسنة دون تشكك ودون مجادلة أو مماراة. وترفع السعودية بقلم واضعي الأهداف هذا التناقض بما جاء في الهدف الخامس ونصه: «بيان الانسجام التام بين العلم والدين في شريعة الإسلام... والفكر الإسلامي يفي بمطالب الحياة البشرية في أرق صورها في كل عصر».

إذا كان ذلك صحيحاً مائة في المائة فلماذا نجري لاهثين وراء الغرب ودوله المتقدمة لنأخذ الفكر أو العلم في أرق صوره العصرية؟. وماذا كان مفهوم العلم عند الإسلاميين التراثيين حتى نقول بالانسجام التام بين العلم والدين في شريعة الإسلام؟ لقد قصر السلفيون مفهوم العلم على «العلم بالدين» علم الحلال

(١) ـ المرجع السابق، ص٦٠ ـ ٦١.

والحرام ثم توسعوا قليلاً ليشمل المفهوم علوم القرآن وعلوم الحديث، وعلوم اللغة التي عدت مقدمات أو أدوات ضرورية لتحصيل علوم الدين.

والحنابلة كانوا في مقدمة الأسلاف الذين تبنوا هذا المفهوم. يرى ابن قيم الجوزية «أن العلم الحقيقي هو العلم الذي جاء به القرآن، ويستشهد بقوله تعالى: ﴿فَمَنْ حَآجَّكَ فِيهِ مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ﴾... ﴿وَلَئِنِ ٱتَّبَعْتَ أَهْوَآءَهُم بَعْدَ ٱلَّذِى جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ﴾... ﴿أَنزَلَهُۥ بِعِلْمِهِۦ﴾...» إلى آخر مثل هذه الآيات[1].

وابن رجب البغدادي الحنبلي لا يرى في العلم إلا ما اشتغل به السلف الصالح ويذم كل ما استجد من علم قائلاً: «وأما ما حدث بعد الصحابة من العلوم التي توسع فيها أهلها وسموها علوماً وظنوا أن من لم يكن عالماً بها فهو جاهل أو ضال فكلها بدعة»[2].

كما ينسب إلى الشافعي قوله[3]:

---

(١) ـ ابن قيم الجوزية، **الفوائد**، بيروت، دار النفائس، ط ـ ٣، ١٩٨٢، ص١٣٦ ـ ١٣٧.

(٢) ـ ابن رجب البغدادي الحنبلي، **فضل علم السلف على الخلف**، القاهرة، المكتبة العربية ومطبعتها، (د. ت)، ص١٤.

(٣) ـ أبو الفدا ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج ـ ١٠، دار الكتاب العربي، ط ـ ٢، ص٢٥٤.

كل العلوم سوى القرآن مشغلة إلا الحديث وإلا الفقه في الدين
العلم ما كان فيه قال حدثنا وما سوى ذاك وسواس الشياطين

والخلاصة كما يقدمها لنا التراث أن الدين له مجاله والعلم له مجاله، ولم يكن الوفاق تاماً بين الدينيين والعلميين ولم يأخذ الدينيون المعادون للعلم الطبيعي والرياضي بقول الغزالي: «لا يحتج بالدين على العلم»، بل كفروا معه الفلاسفة بل والمناطقة حتى قال بعضهم «من تمنطق فقد تزندق»، وذموا كل علم غير ديني، وحاربوا أهله في بيئات وأزمان على النحو الذي سجله تاريخ العلوم عند المسلمين.

ومن التناقضات كذلك التي تتناثر هنا وهناك في بعض المنظومات الحرص على تكوين «فكر موحد» يصدر عن تصور إسلامي في الدول المحافظة، وعن تصور إيديولوجي اشتراكي في دول أخرى كسوريا والعراق، في الوقت الذي تدعو فيه الأهداف إلى «حرية إبداء الرأي»، وممارسة «التفكير المستقل». إن المنهج الأول اتباعي مصدره ديني وشعاره «اتبع ولا تبتدع» وقاعدته الأصولية في مجال الفكر «الائتلاف خير من الاختلاف». أما المنهج الثاني فهو ابتداعي يمشي بمنهج الابتكارية والتي تأخذ بالأصالة المتفردة في الرأي والتعبير والتصور والعمل... وهناك فرق بين فكر اتفاقي وفكر افتراقي Pensée convergente et pensée divergente. والتجديد والاجتهاد

لا يكونان إلا مع التفرد بالرأي وليس مع التوحد في الرأي.

١٠ - أهداف شعارات لا مسارات:

كثيراً ما تصاغ عبارات الأهداف في إنشائية خطابية وفي لغة دعائية إعلامية، لا تقدم تقريرات موضوعية، وإنما ترفع شعارات متعالية. وفي لغة كهذه فإن الألفاظ تكون أكبر من الحقائق، وبعيدة عن الوقائع... وتصبح في النهاية مصدر تضليل أو قوة تعطيل... إن الشعارات تضلل لأنها في مثالياتها ومبالغاتها تصرفنا عن رؤية الواقع وما يفرضه من اتخاذ نهوج عملية متواضعة لكنها مناسبة لمواجهة قصوره وتغييره...

كانت الزعامات في مصر ما قبل ثورة يوليو ١٩٥٢ توحي إلى الجماهير بشعار «الاستقلال التام أو الموت الزؤام» وبينما يرتفع الهتاف حاملاً كلمة الزؤام والتي لا تفهم الجماهير معناها، كانت الزعامات تتفاوض على نوع آخر من الاستقلال المنقوص أو استقلال السيادة الشكلية. وكانت الزعامات السياسية والتربوية تلوح للجماهير كذلك بشعار: «استئصال شأفة الأمية» ولم تتمكن طوال خمسين عاماً من استئصال هذه الشأفة التي كثيراً ما رددناها دون أن نفقه معناها.

وفي أهداف المنظومات ألفاظ من هذا القبيل:

- في منظومة سوريا: «التنشئة على التفاؤل... تفتيح

الذهن على معطيات الوجود الإنساني... النضال الثوري ضد التخلف والظلم والاستعمار والتبعية والبرجوازية».

- وفي منظومة ليبيا، «الإحساس بالأصالة العربية... التسلح بالعلم والإيمان».

- وفي منظومة السودان، «التعليم لخدمة الاشتراكية... التدريب على قدسية الحقيقة».

- وفي منظومة السعودية، «إيقاظ روح الجهاد... وحمل رسالة الإسلام...».

نحن ندعو إلى التفاؤل في عالم عربي متدثر بالحزن والكآبة، ونهتم بالوجود الإنساني ولا نعي وجودنا الذاتي بين الأمم، ونشحذ في كل فرد «إرادته الحرة وفكره الخلاق» ولا تسمح له النظم الحاكمة بالمعارضة والنقد، وندرب على قدسية الحقيقة، وليس في أوساطنا معلم من طراز سقراط يعلمنا كيف نعيش للحقيقة ونموت في سبيل الحقيقة.

ولهذا فإن أهدافنا معطلة، وكما يقول د. عبد الله عبد الدايم: «أي هدف، مهما يسم، لا يجد مكاناً له في إطار ذلك الحذاء الصيني القاتل لأصل كل هدف، نعني موهبة الإنسان وروح الابتكار لديه وتوقه إلى معرفة العالم والتأثير فيه»[1].

---

(١) ـ د. عبد الله عبد الدايم، **التربية في البلاد العربية: حاضرها**=

ووراء ذلك سببان رئيسيان: سبب تقليدي وآخر تجديدي:

١ ـ ولوعنا التراثي بالمبالغة اللفظية جرياً وراء مقولة: «أعذب الشعر أكذبه» و«أفخم القول أضخمه» وليس على الشاعر من حرج أن يحقق المستحيل بالكلام، فالشعراء دائماً كما يذكر القرآن: ﴿تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ إن لنا غضبة عربية يعرفها العالم، وتحدث عنها شاعرنا بقوله:

إذا ما غضبنا غضبة مضرية　　　هتكنا حجاب الشمس أو قطرت دماً

وإن لنا وقفة مع الصهاينة أذقناهم فيها الموت، سجلها شاعرنا بقوله:

طلعنا عليهم طلوع المنون　　　فطاروا هباء وطاروا سدى

واروعتاه لقول جليل، وواحسرتاه لواقع ذليل!... إن غضبتنا مضرية وهزيمتنا دائماً عسكرية... وما طار الصهاينة وتلاشوا كذرات الغبار، إنهم في الأرض الفلسطينية يخلعون شعبها بقوة الحديد والنار.

٢ ـ حبنا لمجاراة المظهرية التي ننقل فيها عن الدول المتقدمة أحدث الابتكارات لنثبت بذلك تقدميتنا وننفي عن

= ومشكلاتها ومستقبلها، بيروت، دار العلم للملايين، ط ـ ٣، ١٩٧٩، ص٣٣٦.

أنفسنا تهمة التخلف... وفي المجال التربوي نستعير أهدافاً جميلة براقة «كتنمية روح الابتكار والتصور الخلاق، وإعداد إنسان جديد لعصر ما بعد الصناعة يعيش وينتج لحضارة الفراغ»، هذا في الوقت الذي لم تنجح فيه تربيتنا بعد في محو أمية الجماهير، وإعداد العمال والحرفيين.

إنه لا يكفي أن تكون لنا أهداف نرفعها كشعارات محبوكة، بل أهداف نوظفها كمسارات مسلوكة، ولذلك موضع آخر في هذه الدراسة.

أمثلة مقارنة

أ ـ مثال أمريكي:

وهو مثال نقدمه ليكشف عن المفارقة الكبيرة بين نماذج إنشائية دعائية لمنظومات هدفية عربية ونموذج تقريري واقعي موجز ومركز لكنه شامل ومتوازن لمنظومة هدفية أمريكية حشد لها البيت الأبيض في عام ١٩٥٥ جهداً كبيراً ومالاً وفيراً، إذ استخدم حوالي ١٨٠٠ مندوباً طافوا البلاد وسألوا العباد واستخلصوا كل ما كان يتوقعه الناس من التربية في المدارس ثم عكف على هذه الخلاصة رجال أذكياء صاغوها أهدافاً متواضعة وحكيمة تعرف ماذا تريد:

١ ـ الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية للاتصال.

٢ ـ تقدير لتراثنا الديمقراطي.

٣ ـ الحقوق والمسؤوليات المدنية، ومعرفة بالمؤسسات الأمريكية.

٤ ـ احترام وتقدير للقيم الإنسانية ولمعتقدات غيرنا.

٥ ـ القدرة على التفكير والتقويم البناء.

٦ ـ عادات العمل الفعالة، وضبط النفس.

٧ ـ الكفاية الاجتماعية كفرد في أسرة وعضو في المجتمع.

٨ ـ السلوك الأخلاقي مستنداً إلى القيم الخلقية والروحية.

٩ ـ الشغف العقلي بالتعليم مدى الحياة.

١٠ ـ التذوق الجمالي والتعبير عن النفس في الفنون.

١١ ـ الصحة الجسمية والعقلية.

١٢ ـ الاستخدام الحكيم للوقت بما في ذلك تمضية أوقات الفراغ في أعمال بناءة.

١٣ ـ فهم العالم الطبيعي وعلاقة الإنسان به متمثلاً في المعرفة الأساسية بالعلوم.

١٤ ـ فهم لعلاقتنا بالمجتمع الدولي[١].

ب ـ مثال روماني:

يقدم منظومة الأهداف في رومانيا الاشتراكية (١٩٨٦)، ولغتها هادئة عاقلة، تعبر عن إيديولوجية الحزب دون تهويل، وتفصح عن متطلباتها التربوية دون تضخيم، وإن كان في صياغتها التدبيجية تكرارات نعيبها:

---

(١) ـ بول وودرنج، مرجع سابق، ص١٢٤ ـ ١٢٥.

١ ـ إعداد القوى الضرورية لممارسة الأعمال في كافة المجالات المهنية، إعداداً يفيد من المكتسبات الحديثة للعلم والتكنولوجيا والمعرفة الإنسانية.

٢ ـ تنمية ثقافة الشباب (في إطار نظام تعليمي متنوع) بالمواد العلمية الأساسية، والثقافية العامة، والاجتماعية / السياسية، والعلوم التخصصية، والمهارات العملية.

٣ ـ إعداد مهني عام متعدد التخصصات يمكن الشباب عند إنهاء دراستهم من ممارسة أعمالهم الإنتاجية في المجتمع بسرعة وفاعلية.

٤ ـ تشجيع المعلمين والشباب على الإسهام في الأنشطة الإنتاجية، والبحث العلمي والتطبيقي، والأعمال الثقافية والفنية، وتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن.

٥ ـ إكساب الجيل الجديد سياسة وإيديولوجية الحزب الشيوعي الروماني، ونظريته الثورية، والمفاهيم المادية الجدلية التاريخية الخاصة بالعالم والحياة.

٦ ـ تنمية حب الوطن والحزب والشعب والروح الثورية والتضحية من أجل الدفاع عن مكاسب الاشتراكية واستقلال وسيادة الوطن.

٧ ـ تربية الشباب وكل العاملين دون تمييز قائم على أساس الجنسية في إطار الوحدة والصداقة والأخوة.

٨ ـ تعزيز روح المساعدة والعمل في جماعة، وحب الحقيقة، والأمانة، والتواضع، والاستقامة والمسؤولية الاجتماعية، واحترام قوانين الوطن والقيم المدنية.

٩ ـ تنمية منسجمة لقوى الشباب الجسمية والعقلية، وإكسابها طابع الإنسانية الاشتراكية الذي يدمغ كل سياسة الحزب والدولة.

١٠ ـ تشجيع احترام الشعوب، وتنمية الصداقة والتضامن مع شباب الدول الأخرى والقوى الديمقراطية في العالم كله والتي تكافح لحل المشكلات المعقدة التي تواجهها الإنسانية وفق مبادئ السلام والحرية والعدالة والتقدم الاجتماعي[١].

جـ ـ مثال صيني:

تعمل التربية الصينية لهدف عام هو: «توظيف التعليم في البناء الوطني»، وتخدمه أهداف تابعة هي:

ـ «تدريب الكفاءات وتأهيلها على كل المستويات وفي كل المجالات.

---

(١) ـ L'enseignement en Republique Socialiste de Raumanie, Bucarest, Ministére de L'Education et de L'Enseignement, 1986, pp 8 - 9.

- تهيئة الطلاب وإعدادهم على أسس أخلاقية وفكرية وجسمية رفيعة.

- تمكينهم من تحمل مسؤولياتهم وتجنيد أنفسهم للعمل من أجل رفعة الوطن، ورخاء الشعب، ومواكبة المعرفة، وتحقيق نتائج إيجابية في الإبداع والممارسة والتفكير الذاتي الواعي»[١].

ومرتكزات هذه الأهداف:

- إعداد قوى عاملة مؤهلة ـ نمو الشخصية (وينقصه البعد النفسي).

- مواطنة ملزمة بطاعة النظام ـ إعداد لممارسة أدوار اجتماعية واقتصادية وعلمية.

وهي تتساوق كلها لتضع الفرد في خدمة الدولة، ولهذا تنقصها أهداف إنسانية فردية وعالمية وما ورد في الهدف الأخير المركب من «ممارسة تفكير ذاتي واع»، لا يضيف جديداً حيث تمسح فاعلية هذا التفكير المسلوبة حريته، والمروض للتعود على طاعة النظام، وما قمع السلطة في يونيو ١٩٨٩ لثورة الطلبة في ميدان بكين الرئيسي (تيانامن) إلا دليل يؤكد ذلك.

---

(١) ـ **تطور التربية في الصين ١٩٨٤ ـ ١٩٨٦**، الرياض (ترجمة ونشر) مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧، ص١٩.

منظومات أهداف التعليم المرحلي والنوعي:

لقد اطلعنا على عدد محدود من هذه المنظومات لكنه يكفي لأن نكون فكرة واضحة عنها وأن نصدر بشأنها ملاحظات نقدية تتعلق بالشكل والمضمون. ولأنها تشترك في معظمها مع ما سبق أن أوردناه بخصوص منظومات أهداف التربية العامة فإننا سوف نوجز الحديث عنها إلا ما تعلق بخصوصيات تتفرد بها المنظومات على المستوى البنائي للتعليم في مراحله ونوعياته.

بدأت السلطات التربوية تعطي اهتماماً متزايداً للتربية في رياض الأطفال، بحيث لن يمر الزمن طويلاً حتى تدمج مرحلة ما قبل المدرسة في نظام التعليم العام والذي تشرف عليه الدولة. ومن دلالات هذا الاهتمام وضع منظومات هدفية لتربية الصغار في هذه المرحلة التي أطلقت عليها المغرب مرحلة «التعليم الأولى».

خصصت أكثر الدول منظومة هدفية لكل مرحلة تعليمية: ابتدائية ـ إعدادية ـ ثانوية، بالإضافة إلى منظومة خاصة بمرحلة جامعية أو عليا والتي تعقب مراحل التعليم العام، وإن كانت هناك دول أدمجت الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة هي مرحلة «التعليم الأساسي» (في ليبيا ومصر والمغرب) أو مرحلة التعليم الإلزامي (في الأردن)، ويطلق السودان على المرحلة المتوسطة أو الإعدادية اسم المرحلة الثانوية العامة، وهي غير المرحلة الثانوية العليا.

قدمت بعض الدول منظومة هدفية واحدة لمرحلة التعليم الثانوي (العام أو الأكاديمي والثانوي الفني) كالمغرب، وبعضها فصلت النوعين (كالسودان) وبعضها فصل الفني إلى نوعين: تقني ومهني (ليبيا).

أضافت دول أخرى منظومات خاصة بالتعليم الديني (قطر) ويسمى: «بالتعليم الأصيل» (في المغرب)، وتعليم معاهد إعداد المعلمين (ليبيا).

١ ـ المنظومات الهدفية لرياض الأطفال:

تختلف هذه المنظومات طولاً وقصراً وإن تضمنت في معظمها العناصر التربوية الأساسية التي تركز عليها الأهداف والوضع يختلف في الشكل البنائي حيث نجد أهدافاً مفردة أو مركبة مما يؤثر في الطول والقصر.

وفي هذا المستوى البنائي للأهداف «مستوى التخطيط والبرمجة» لم تتخلص الصياغة الهدفية من الصفات التي انتقدناها من قبل كالإنشائية والأدلجة والمبالغة وإن خفت حدتها كثيراً عما كان عليه الحال من قبل.

هل يعقل أن يصاغ هدف تربوي لأطفال صغار عراقيين في الروضة ينص على إكسابهم «مفاهيم تؤدي إلى حب الرئيس القائد، والالتفاف حوله، والاعتزاز بالعلم العراقي، والسلام

الجمهوري؟»[1] ولكن ذلك غير مستبعد في بلد يشتق أهدافه التربوية من مصادر أساسية تتعلق «بالرئيس المهيب» وخطبه التي تحولت إلى آيات يحفظها المعلمون وتلامذتهم، كما تتعلق بمعركته التي ارتبطت باسمه وأصبحت تعرف «بقادسية صدام المجيدة»... إن البث الإيديولوجي في تربية صغار لم يكتسبوا بعد لغة ناضجة للخطاب، ولا قدرات عقلية لمعالجة المفاهيم والرموز، ولا ملكات خلقية أو خبرات اجتماعية تؤصل مواقفهم من الحب أو الكره لشخص يحكم لسنوات قد تطول أو تقصر ويتعرض في حكمه للخطأ والصواب، ليس من ورائه إلا هدف واحد لا أقول «غسيل مخ» فليس في مخ الصغار ما يغسل، ولكنه «استعمار مخ» يشكل العقل المفكر من بداية تكوينه على نحو إيديولوجي خاص. ألم يروا بؤس هذه التربية في دول المعسكر الاشتراكي؟. ألم تقم ثورة كبرى ـ بيضاء حمراء ـ للتحرر من كل آثامها؟».

إننا نعلم الطفل أن يحب أباه وأمه، أخاه وأخته، الصغار الذين يلعب معهم، المربية التي ترعاه وتخدمه... وهذا هو العالم الإنساني الذي يحيط بالطفل، ويألفه ويعرفه... كما أننا نعفي الأطفال في هذه السن من معرفة الله وكتبه ورسله، ولا

(١) ـ د. سعاد خليل إسماعيل، مرجع سابق، ص١٦٣.

نثقل عليهم بآيات وأحكام تتعلق بالإسلام شريعة وعبادة وقيماً، فكيف نفعل معهم فيما هو من دين البشر حيث لا يبقى في العقل والقلب إلا رمز بشري واحد يحب ويقدس، وفيه يتجسد الوطن في إنسان حي معبود؟... هل حاكمية الفرد للشعب أصبحت تنافس حاكمية الله للعباد؟.

نعم يجب أن يتغنى أطفال العراق بوطنهم، وأن يعرفوا علم بلدهم، وأن يعتزوا بسلامهم الجمهوري، لكن إن تستقطب الأدلجة البعثية للحزب الحاكم أنشطة التربية والهادفة إلى تنمية شخصية الطفل في جوانبها الجسمية والعقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية والروحية والوطنية فهذا تجاوز غير محتمل.

إن أحسن منظومة اعتدلت في مضامينها وصياغتها هي منظومة المغرب الخاصة برياض الأطفال أو «التعليم الأولي». ترى المنظومة أن الطفل في هذه المرحلة «يجب أن يعيش طفولته الحقة، فينمو نمواً متزناً وتتفتح قابلياته ومختلف قدراته العقلية، ويسمو وجدانه، وتتفتق استعداداته، ويكتشف ذاته وبيئته، وتتكون شخصيته الاجتماعية بكيفية عملية، ويتعرف (بالقدر وبالشكل المناسبين) على مجتمعه، ويدرك العلاقات البسيطة التي تربط بينه وبين أفراد هذا المجتمع. ولا يمكن بحال من الأحوال تلقين الطفل خلال هذه المرحلة تعليماً مدرسياً على نمط

التعليم الأساسي (أو الإلزامي) لتميز هذه الفترة من حياته عن باقي مراحل نموه واختلافها عنها». ومن ثم فإن أهداف هذه التربية تتمثل في:

١ ـ إيقاظ ذهن الطفل، وإشباع حاجاته إلى المعرفة، وتنمية استعداداته وقدراته العقلية من انتباه وملاحظة وتفكير وإدراك وتذكر...

٢ ـ تنمية حواسه وتقويتها، وتشجيع روح الإبداع والابتكار عنده بأنشطة فنية كالرسم والأشغال اليدوية والأناشيد وغيرها من الأنشطة ذات العلاقة بالتربية الجمالية.

٣ ـ تنمية رصيده اللغوي وقدراته على التعبير عما يحيط به ويجول بخاطره بتلقائية ووضوح وبساطة.

٤ ـ العناية بتنمية مهارته البدنية الأولية بواسطة الألعاب الرياضية المختلفة والحركات الإيقاعية، وإكسابه العادات الصحية التي تفيده في المحافظة على صحته وتقوية جسمه.

٥ ـ إعداده لاكتساب المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب عن طريق أنشطة وألعاب تؤهله لذلك.

٦ ـ غرس الحب الوطني في نفسه لينشأ معتزاً بوطنه، متمسكاً بأصالته متفتحاً على مجتمعه.

٧ ـ تكوين شخصيته الاجتماعية ومساعدته على اكتشاف

بيئته والتعرف على مجتمعه وقيمه الأخلاقية والاجتماعية ليتيسر له الاندماج في الحياة العائلية والاجتماعية[1].

إن اللغة التي صيغت بها هذه الأهداف ذات نغمة هادئة متعقلة، متشربة بروح علمية (لا إيديولوجية) وهي في تقريراتها وصفية تربط مسلكيات التربية بغايات مستهدفة محددة في خصوصياتها، ولذلك بعدت عن المثالية والعمومية والإبهامية والفلسفات المتعالية ودارت حول واقع تربوي له وقائعه التنظيمية والأداتية أو الوسلية والتي فصلتها أدبيات التربية وفنياتها العلمية والتكنولوجية.

وهذه الصفات نجدها عموماً في صياغة الأهداف التفصيلية أو النوعية للتعليم في مراحله وقطاعاته المختلفة. ولهذا فإن المقاربة هنا بين منظومات الدول العربية تجد لها مبرراً موضوعياً بعكس المفارقة التي باعدت بينها على مستوى الأهداف العامة للتربية.

٢ ـ المنظومات الهدفية للتعليم الأساسي:

في هذا المستوى التعليمي بمرحلتيه الابتدائية والإعدادية تلتقي المنظومات حول هدف عام شامل، يتمثل في تنمية معارف الطفل في تنوعاتها الدينية والعلمية والأدبية والفنية، وإكسابه

---

(١) ـ محمد الشهب، مرجع سابق، ص٩٤.

الخبرات الاجتماعية والعملية، وتنمية قدراته ومهاراته العقلية والنفسية واليدوية والجسمية، بما يجعله يسهم في الحياة شأنه شأن الكبار، أو ينمو في التعلم باقتدار.

وتتميز المرحلة الابتدائية بتعليم الأساسيات اللغوية والحسابية والطبيعية والاجتماعية والجمالية والسلوكية والمهارية كما تدعم المرحلة الإعدادية هذه الأساسيات بما يكون ثقافة أولية شاملة متكاملة في جانبيها النظري والتطبيقي، متشربة بعقيدة إسلامية وملتزمة بتعاليمها، وناهضة بأدوارها في خدمة الفرد والمجتمع والدولة.

وتستهدف الفلسفة التربوية التي دمجت المرحلتين في بنية أو إطار التعليم الأساسي:

- تأكيد العلاقة الوظيفية بين التعليم والعمل المنتج.

- تنمية البيئات المحلية التي تصبح من أهم المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط التعليمي والعملي في مختلف مجالات الدراسة[1].

ولسنا بحاجة إلى عرض منظومات هدفية لهذه المرحلة نظراً

---

(١) - د. يوسف خليل يوسف، **الأهداف التربوية في جمهورية مصر العربية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦، ص٥٤.

لتعدد وثائقها ومنعاً للإطالة التي لا تفيد جديداً. ويكفي أن نذكر أن دولة قطر قد صاغت المنظومة الهدفية للمرحلة الابتدائية في ١٩ هدفاً، والمنظومة الخاصة بالمرحلة الإعدادية في ١٨ هدفاً.

وتتضمن مفردات المنظومة الأولى: العقيدة الإسلامية ـ البعد الوطني والقومي ـ النمو المتكامل لشخصية المتعلم ـ مع تفريد أهداف خاصة بكل من جوانبها: العقلي، النفسي، الجسمي والصحي ـ تفهم الكون وظواهره الطبيعية ـ البيئة وظروفها المحلية ـ المجتمع ومؤسساته العاملة ـ مراعاة الفروق الفردية والعناية على وجه الخصوص بالموهوبين وبالمعاقين ـ تنمية خبرات العمل المنتج ـ إشباع الهوايات واستثمار أوقات الفراغ.

كما تتضمن مفردات المنظومة الثانية أكثر ما ورد في المنظومة الأولى مضيفة إليها:

ـ الانفتاح الواعي على الثقافة العالمية مع الاعتزاز بالهوية الحضارية العربية الإسلامية.

ـ تعزيز الوعي بأهمية التعاون الدولي لخدمة أهداف الشعوب المحبة للعدل والسلام والأمن والحرية.

ـ مساعدة المتعلمين على تحقيق الكفاية الاقتصادية المناسبة، والاهتمام بالتربية المهنية والتطبيقية.

ـ تعزيز الاتجاه إلى التعلم الذاتي واستمرارية التعلم.

ـ تمكين المتعلمين من القيام بأدوارهم الاجتماعية المناسبة.

ـ تقدير دور الفتاة في المجتمع، أمّاً ومربية أجيال وعاملة في تنمية مجتمعها وتقدمه وتطويره، وإكسابها المفاهيم والمهارات التي تحقق ذلك.

ـ كشف الميول والقدرات الخاصة بالمتعلمين وحل مشكلاتهم وتوجيههم دراسياً ومهنياً بما يناسبهم ويشبع حاجاتهم.

٣ ـ المنظومات الهدفية للتعليم الثانوي:

لنفس الأسباب السابقة التي منعتنا من عرض المنظومات الهدفية للتعليم الأساسي بمرحلتيه الابتدائية والإعدادية، فإننا نتجنب هنا أيضاً مثل ذلك العرض، حيث تتعدد التنظيمات البنيوية التي أخذت بها الدول العربية على النحو الذي أشرنا إليه من قبل.

إن التعليم الثانوي «باعتباره حلقة وسطى (في نظام التعليم الوطني أو القومي) يشكل في آن واحد استثماراً للتعليم الأساسي، ومرحلة حاسمة في الإعداد للتعليم (الجامعي أو) العالي، بالإضافة إلى كونه يمثل المرحلة النهائية في الحياة المدرسية لعدد من التلاميذ. . . كل ذلك يحدد الأهداف الخاصة بهذه المرحلة من التعليم، ويعلل خصائصها التنظيمية والتربوية».

وعلى العموم فإنه يستهدف غايتين كبيرتين جامعتين، هما:

١ ـ تمكين التلاميذ الذين أكملوا التعليم الأساسي من مواصلة تطوير شخصيتهم الجسمية والعقلية والنفسية والخلقية والروحية، وذلك من خلال تعليم أكثر عمقاً وتنوعاً للمواد الدراسية العلمية والدينية والأدبية والفنية والتطبيقية، والتي تكون جذعاً دراسياً مشتركاً لكل المتعلمين، بالإضافة إلى تعلم اللغات الأجنبية الضرورية للتكوين العلمي والانفتاح الثقافي.

٢ ـ الاستجابة لمتطلبات المتعلمين التخصصية تبعاً لميولهم وقدراتهم التي يتوجهون بها إلى شعب أو دراسات علمية/ رياضية، أو أدبية لغوية، تقنية/ مهينة، بما يؤدي إلى أحكام الربط بين التعليم والتنمية، وتوفير الحرفيين المهرة وتقنيي الأطر المتوسطة المزودين بالكفاءات والقيم الإيجابية الضرورية لازدهار وتقدم البلاد اقتصادياً واجتماعياً، أو بما يمهد لمواصلة التعلم على مستويات جامعية أو عليا، في مجالاتها المختلفة[1].

أما على الصعيد المقارن فلا نجد فروقاً تذكر بين المنظومات

---

(١) ـ انظر: محمد الشهب، مرجع سابق، ص٩٦ ـ ٩٧.
منصور الصيد شتيه، مرجع سابق، ص٢١ ـ ٢٥.
يوسف خليل يوسف، مرجع سابق، ص٥٤ ـ ٥٦.
عصام أحمد حسون، مرجع سابق، ص٨.

الهدفية العربية والأجنبية إذ أن المقاصد التربوية من المنظور التعليمي الفني المحض تكاد تكون واحدة، وكأن المؤسسات التعليمية في كل مكان تقوم بوظائف عالمية قد تختلف في درجات فاعليتها، وقد تتسع في مطالبها أو تضيق نوعاً، لكنها جميعاً محكومة بمسارات تربوية عامة لا تعطي للأهداف الخاصة مجالاً للتشتيت والتباعد.

في الولايات المتحدة الأمريكية يرى بوير Boyer أن من أهم أهداف المدرسة الثانوية:

- تنمية القدرة على التفكير الناقد، وعلى الاتصال بفاعلية لتوضيح المقاصد بكفاءة من خلال تعلم اللغة.

- دراسة عدد من الموضوعات العامة الهامة التي تؤكد على الطبيعة التعاونية للعالم الذي عاش فيه الإنسان في الماضي ويعيش فيه في هذا الحاضر.

- إعداد الطلبة للانتقال إلى الحياة العملية أو إلى تعلم أعلى.

- إكساب الطالب الخبرة اللازمة لمواجهة المسؤوليات الاجتماعية والمدنية[١].

---

(١) - **الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية**، (مترجم)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨ ص٣٢.

وفي الصين يتمثل الهدف الأساسي للتعليم الثانوي في هدف مزدوج:

- إعداد الطلاب المؤهلين والأكفاء الذين يستطيعون مواصلة دراساتهم العليا، وتدريب قوة احتياطية في عالم العمل مسلحة بالمعلومات الكافية والمهارات الفنية.

- استثمار التعليم الثانوي في تطوير وتنمية التعليم العالي وتسريع عملية تهيئة موظفين أكفاء وتحسين أوضاع الطبقة العاملة والمجتمع الصيني[1].

وفي جمهورية زائير توجز المنظومة أهداف التعليم الثانوي في ثلاثة:

١ - إكساب التلاميذ المعارف العامة والتخصصية التي تمكنهم من فهم التراث الثقافي الوطني والعالمي.

٢ - تنمية الروح النقدية، والابتكارية، والشغف العقلي.

٣ - إعداد يسمح بممارسة حرفة أو مهنة، أو يسمح بمتابعة الدراسات العليا والجامعية[2].

---

(١) - تطور التربية في الصين، مرجع سابق، ص٣٧.

(٢) - **Rapport National sur le Developpement de l'Education, Republique du Zaire, 1990, p. 3.**

٤ ـ المنظومات الهدفية للتعليم الجامعي والعالي:

يبدو أن الوثائق التي قدمت منظومات الأهداف التربوية لم تعن في معظمها بأهداف التعليم الجامعي والعالي ربما بسبب أن هذه المرحلة الأخيرة من التعليم لا تدخل في اختصاصات الوزارات التي أصدرت هذه الوثائق، إذ غالباً ما تتمتع الجامعات والمعاهد العليا باستقلالية ذاتية أو بخضوعها لسلطات أكاديمية مسؤولة لا تتبع وزارات التربية والتعليم. وقد استطعنا أن نطلع على عدد من المنظومات الهدفية الخاصة بهذه المرحلة في وثائق أخرى. والظاهرة الملفتة للنظر أن الأهداف القليلة التي تضمنتها ليست في أغلبها إلا سياسات ووظائف تعليمية تنهض بها الجامعات والمؤسسات العليا.

لقد قدمت منظومة السودان خمسة أهداف للتعليم العالي، كما حددها المؤتمر القومي للتربية، وهي:

١ ـ توفير المختصين والفنيين وذوي الكفاءة العالية.

٢ ـ تدريب الطلاب على القيادة الفكرية والاجتماعية وتحمل المسؤولية وعلى النظرة العلمية الموضوعية وقدسية الحقيقة وعلى العمل الجماعي.

٣ ـ البحث العلمي الهادف الذي ينبع من احتياجات المجتمع ومشاكله، وتشجيع الباحثين في داخل المؤسسات وخارجها.

٤ ـ تشجيع البحث في التراث القومي.

٥ ـ نقل المعرفة وتوسيعها وإيصالها للمجتمع[1].

ومن هذه الخمسة المسماة أهدافاً نجد في الواقع أربع وظائف وليست أهدافاً وهي المرقمة أولاً وثالثاً ورابعاً وخامساً. فتوفير المختصين والفنيين يدخل في الوظيفة التعليمية حيث تقوم بتعليم المعارف المتعمقة والمهارات المعقدة المشبعة بطبيعة علمية وتقنية، والسلوكيات الإيجابية التي تختص بها طبقة المهنيين. والبحث العلمي الهادف وتشجيعه وظيفة ثانية للجامعات وكان يمكن تحويله إلى هدف لو استخدمنا صياغة هدفية ملائمة كأن نقول مثلاً: إكساب الطلاب المعارف والمهارات والتقنيات التي يتطلبها البحث العلمي في أنواعه ومجالاته المختلفة. ونقل المعرفة وتوسيعها وإيصالها للمجتمع يدخل في الوظيفة الثالثة والأخيرة من الوظائف الجامعية الأساسية: ١ ـ التعليم، ٢ ـ البحث العلمي، ٣ ـ خدمة المجتمع (كما ذكرنا في أول هذه الدراسة).

وعلى العموم فإن هذه المنظومة قد تخلصت من الشحنة الإيديولوجية الدينية الزائدة التي صبغت ما يسمى بأهداف التعليم في المملكة العربية السعودية حيث تعتبر الجامعات مسؤولة عن «تنمية عقيدة الولاء لله... ومتابعة تزويد الطالب

---

(١) ـ عصام أحمد حسون، مرجع سابق، ص٥.

بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسؤوليته عن أمة الإسلام أمام الله تعالى. حتى شروط العلمية والكفاية والأهلية العقلية التي تلزم بها معاهد التعليم العالي يجب تحققها في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة. كما أن الهدف الأعلى من الإنتاج العلمي هو تطويع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية وتمكين البلاد من دورها القيادي لبناء الحضارة الإنسانية على مبادئها الأصيلة التي تقود البشرية إلى البر والرشاد وتجنبها الانحرافات المادية والإلحادية»[1].

وقد تكلمنا سابقاً بما فيه الكفاية عن التأثيرات الإيديولوجية في الصياغات الهدفية وما تمثله من إنشائية خطابية، ومبالغة لفظية، وتشويه مفاهيمي ووظيفي للعلوم، واستقطاب لفعاليات التربية من أجل خدمة هدف إيديولوجي أو ديني سائد.

إن أهداف المنظومة السعودية ليست في واقع الأمر إلا مبادئ وتوجهات خاصة بالسياسة التعليمية أو داخلة في مجال الوظائف الجامعية، وليس من بينها هدف تربوي واحد يتصل بالمتعلمين، وتسعى لتحقيقه عمليات التعليم، ويقوم مردوده بأسلوب موضوعي أو شبه موضوعي.

ولنضع أمام القارئ أهداف المنظومة حتى يقف بنفسه على

---

(١) ـ د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٦١.

مدى الخلط وضبابية الرؤية واضطراب المفاهيم التي لا تميز بين ما هو هدف أو وظيفة، وبين ما هو هدف تربوي أو مبادئ سياسة تعليمية أو تخطيط تربوي:

١ ـ تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسؤوليته أمام الله عن أمة الإسلام لتكون إمكانياته العلمية والعملية نافعة مثمرة.

٢ ـ إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة.

٣ ـ إتاحة الفرصة أمام النابغين للدراسات العليا في التخصصات العلمية المختلفة.

٤ ـ القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي في الآداب والعلوم، والمخترعات، وإيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية (التكنولوجية).

٥ ـ النهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي بما يطوع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية ويمكن البلاد من دورها القيادي لبناء الحضارة الإنسانية على مبادئها الأصيلة التي تقود البشرية إلى البر والرشاد وتجنبها الانحرافات المادية والإلحادية.

٦ ـ ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن الكريم وتنمية ثروة اللغة العربية من (المصطلحات) بما يسد حاجة التعريب ويجعل المعرفة في متناول أكبر عدد من المواطنين.

٧ ـ القيام بالخدمات التدريبية والدراسات «التجديدية» التي تنقل إلى الخريجين الذين هم في مجال العمل ما ينبغي أن يطلعوا عليه مما جد بعد تخرجهم[١].

كما خرجت منظومات دول الخليج العربية الأخرى عن تحديدات وخصائص الصياغة الفنية للأهداف التربوية الجامعية بما يجعل منها منظومات وظائف وسياسات تعليمية.

في دولة الإمارات العربية المتحدة، نجد «نشر المعرفة، وبث الأخلاق الفاضلة، والاستناد إلى الإسلام في أصوله وقيمه والدعوة إلى مبادئه وشرائعه، وتنمية الثروة البشرية»[٢].

وفي دولة قطر عبارة جامعة تلخص سياسة الجامعة ووظائفها: «إعداد المتخصصين والفنيين والخبراء، وتشجيع رقي الآداب وتقدم العلوم والفنون وتطوير المجتمع والحفاظ على

---

(١) ـ دليل التعليم العالي والجامعي في دول الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط ـ ٢، ١٩٨٥، ص١١٩ ـ ١٢٠.

(٢) ـ المرجع السابق، ص١٩.

عناصره العربية الأصيلة، وتراثه الحضاري العربي الإسلامي العريق، وتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والهيئات العربية والأجنبية والدولية»[1].

وهذه العبارة الجامعة فصلتها منظومة العراق على نحو مشابه يجعل من الأهداف التربوية تعبيرات ناطقة بمبادئ سياسات وخطط ووظائف التعليم الجامعي[2]:

١ ـ إحداث تغيير نوعي في الحركة العلمية والتعليم العالي ينهض بهما وبجميع مؤسساتها وأجهزتها ومناهجها إلى مستوى العصر العلمي والفني والتكنولوجي ويجعلهما قادرين فعلاً على أداء رسالتهما في تلبية وتغطية جميع احتياطات وتطلعات الشعب الوطنية والقومية والإنسانية.

٢ ـ تحقيق الانسجام والتكامل بين مناهج وأهداف الحركة العلمية والتعليم العالي وبين المخططات العامة للدولة في شتى مرافق نشاطاتها السياسية والدفاعية والاقتصادية والاجتماعية فيما يلبي ويغطي احتياجات المرحلة الثورية الراهنة واحتياجات الثورة العربية على المدى الطويل.

٢ ـ تنويع الدراسات والبحوث العلمية العليا

---

(١) ـ المرجع السابق، ص٥٩٣ ـ ٥٩٤.

(٢) ـ المرجع السابق، ص٣٧٥ ـ ٣٧٦.

والاختصاصات الفنية والتكنولوجية في الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث في ضوء مشاريع التنمية والتطوير المتعاظمة في البلاد، وتبعاً للمكتشفات المتعاقبة والتقدم المتسارع للعلوم والتكنولوجيا في جميع مرافق ونشاطات الحياة الإنسانية المعاصرة.

٤ ـ إعداد جيل متحرر من الجهل والتخلف، قوي في بنيته وشخصيته، وأخلاقه يعي تراث أمته الحضاري ويعتز به وبوطنه وشعبه، ويتسلح بمنجزات العصر العلمية والفنية والتكنولوجية، ويعرف كيف يستخدمها ويطورها في كفاح أمته ضد الاستعمار والصهيونية والتخلف، ومن أجل بناء مستقبل أفضل للعراق وللأمة العربية وللإنسانية جمعاء.

٥ ـ إعداد العلماء والمفكرين والأساتذة الجامعيين والمدرسين والخبراء المختصين من أبناء الوطن لإملاء الإطارات التربوية والثقافية والفنية والاقتصادية والعلمية بكفاءات وطنية جديرة مخلصة في جميع مرافق الدولة والقطاعات الأخرى.

٦ ـ العمل على تحقيق التطور المتوازن باستمرار بين تقدم العلوم النظرية وبين ما يقتضيه ذلك من توسع وتطوير في العلوم والتجارب والممارسات التطبيقية والمختبرية.

٧ ـ العناية بالبحث العلمي ورعاية وتشجيع ودعم

مواهب الإبداع والابتكار، والعمل على توفير الأسباب الفنية والأدبية التي تساعد الباحثين والمبدعين على متابعة رسالتهم باطمئنان وثقة.

٨ ـ تأمين الحضانة العلمية للمفكرين والعلماء والباحثين، ومنح مخصصات كافية للتفرغ العلمي ومكافآت مادية تتناسب مع قيمة وجودة الإنتاج والابتكار.

٩ ـ دعم وتشجيع الجمعيات العلمية في البلاد ومدها بالمعونات المالية والفنية التي توفر لها سبل التطور والنماء.

وعموماً فإن هذه الأهداف التي تعمل لها جامعاتنا العربية ـ إذا تجاوزنا وضعية المستوى الهدفي وإنشائيات الصياغة، وتهويمات الإيديولوجية ـ هي نفس الأهداف التي تعمل لها الجامعات العصرية في مختلف جنبات العالم. وقد جمعها ولخصها أحد الباحثين في منظومة واحدة على النحو التالي:

١ ـ تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراء تجاربه داخل الجامعة وخارجها.

٢ ـ محاولة الإسهام في تعديل وتغيير وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط نحو الأفضل.

٣ ـ نشر الثقافة والمعرفة وإشاعتها بين المواطنين، والإسهام في الثقافة العامة.

٤ ـ العمل على سد حاجة المجتمع من الكفاءات المتخصصة والقيادات الوطنية المدربة.

٥ ـ النظر في مشكلات المجتمع المحيط، ومحاولة فهمها وتحليلها، والبحث عن حلول مناسبة لها.

٦ ـ مواكبة الانفجار المعرفي الحادث في العالم وتقريبه لمجتمعها بحيث لا يتخلف عن ركب الحضارة المعاصرة.

٧ ـ تدعيم القيم الروحية لدى الشباب بحيث لا تنقطع صلتهم بتراثهم الأصيل.

٨ ـ محاولة مواكبة التغير الذي يجري من حولها وتكييف المجتمع له، بل ومحاولة استشفاف مستقبله والإعداد له.

٩ ـ الإسهام في تنوير المجتمع من حولها بالتيارات الفكرية المختلفة وتفنيدها وتوضيحها والرد عليها، وليس هذا فحسب، بل وأخذ دور المبادرة والقيادة في هذا المجال.

١٠ ـ تدريب وإعادة تدريب أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد والمستحدث في مجالات تخصصاتهم(١).

---

(١) ـ د. محمد عبد العليم مرسي، **التعليم العالي ومسؤولياته في تنمية دول الخليج العربي**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥، ص٣٢.

الوثائق وهدفية الأهداف

بعد ذلك العرض المستفيض لأهداف التربية في مراحلها المختلفة وبيان نوعية الوثائق الجامعة لها نعتقد أنه قد آن الأوان لنقف وقفة نقدية متسائلة: ما هدفية الأهداف؟

ما الدوافع التي حدت بالسلطات المسؤولة لإخراج منظوماتها الهدفية؟ وماذا تبتغي من وراء ذلك؟ إن الإجابات المحتملة لمثل ذلك التساؤل يمكن أن تلخص في النقاط التالية:

- مجرد عمل مكتبي، وإجراء روتيني لاستيفاء شكليات وسد خانات، فما دامت «المودة» العصرية في الفكر التربوي تهتم ببناء منظومات وتحديد أهداف تتصدر سياسات وخطط التعليم في الوزارات المعنية، إذن فليقم مستشارو التربية وخبراؤها بالواجب الوظيفي في مجاراة هذا المطلب الموسمي»، خصوصاً وأن هناك متسائلين ومستفسرين من أفراد وشخصيات اعتبارية وهيئات حكومية أو مدنية ومنظمات دولية، يبحثون عن، ويجمعون بيانات خاصة بالأهداف لأغراض مختلفة... والنقص في وجود بيانات مطلوبة شيء معيب في عرف الحكومات.

- مراجعة تحليلية تقويمية لسياسات وتنظيمات التربية من

خلال منظومة الأهداف التي تحكمها، حتى يمكن النظر في مدى وفائها بالتزاماتها الوظيفية، مما يؤدي إلى أحد أمرين: إما تغيير الأهداف التي لم تعد تناسب الواقع التربوي، وإما تعديل الخطط والبرامج لأنها لم تعد صالحة لمجاراة مطالب الأهداف.

وفي كلتا الحالتين فإن الأهداف تصبح مدخلاً رئيسياً أولياً في إصلاح التعليم وتطويره، إذ كل شيء مطروح للنقد والتشريح والتقويم حتى يستقيم وضعه في ضوء معايير هادية ومعالم راسية.

ـ والنقطة الثالثة ترتبط بالثانية وتتجاوزها، إذ أنها ترتبط بفلسفة وضعية جديدة في التربية، تدخل بها عصر «التربية بالأهداف»، فالهدفية التربوية نمت في مفاهيمها وتقنياتها حتى كونت علماً تربوياً على النحو الذي تعرضنا له في مقدمة هذه الدراسة، وأصبحت له تأثيرات إيجابية في بناء وتطوير التربية في كل عناصرها وعلى كل مستوى كتلك التأثيرات التي جاءت بها من قبل فلسفات التربية، واجتماعياتها، وسيكلوجياتها. وجعلت من التربية مهنة متقدمة تقوم على ركائز علمية وأصول منهجية.

ترى ما جواب السلطات التربوية المسؤولة في عالمنا العربي ودوله بالمشرق والمغرب، في الشمال وفي الجنوب؟

إن تقرير استرتيجية تطوير التربية العربية ركز على النقطة

الثانية، حيث قدم مبادئه الكبرى لتكون قواعد للنظم التربوية ومرتكزات للسياسات التعليمية، بقصد إدخال تغييرات بنوية وتنظيمية وبرامجية وتدريسية تنسجم مع المتطلبات الهدفية المذكورة ـ وها قد جاء اليوم الذي تقود فيه المنظمة المسؤولة عن هذا التقرير عملية المراجعة لأهداف التربية في ضوء المتغيرات العصرية، بعد مضي أكثر من عشر سنوات على وضعه، بهدف إحداث نقلة نوعية إخرى للتربية العربية.

فهل سارت معها السلطات التعليمية في الدول العربية؟

أخشى ألا يكون الجواب إيجابياً، فمعظم هذه السلطات لا تزال واقفة عند حدود «الشكلية الوثائقية»، بدليل المنهجية التي اتبعتها في بناء منظوماتها الهدفية: تكليف لجنة عادة يبرز فيها فرد ينهض بوضع الوثيقة ثم تنقح في محتوياتها وصياغتها بقصد استيفاء كمالها الشكلي... وهذه المنهجية البيروقراطية التي تبدأ من وتنتهي في مكاتب السلطة العليا وفي إطار تعليماتها الفوقية، تخالف تماماً الروح الفلسفية والعلمية، والأصول المنهجية التي اتبعتها دولة عظمى كالولايات المتحدة الأمريكية. لم تشكل لجان متنوعة في تخصصاتها، ولم يحلل المجتمع في فلسفته وقيمه ومشكلاته وطموحاته المستقبلية، ولم تشرح بمبضع النقد والتقويم نظريات وممارسات التربية، ولم تحدد مصادر تستفتي فيما يمكن أن تقدمه للتربية من أهداف... إلخ العمليات اللازمة لبناء

المنظومات. وإنما يكفي النقل من أدب تربوي عالمي له منابع ثرة، وتكفي مواضعات تقليدية يسلم بها الناس في الدين والتراث، وتكفي إملاءات مفروضة عن إيديولوجيا السلطة... وكل شيء «يفبرك» حسب الشكل المطلوب، ويصبح قناعاً مرضياً يخفي وراءه الواقع بكل مساوئه.

لا يوجد أثر أو انعكاس إيجابي لأهداف تحكم وتوجه وتنظم وتقوم، كما يفترض ويتوقع من «وظيفية الأهداف»، بل ولا يعلم أحد بوجود أهداف، باستثناء أولئك الذين يفتشون عنها من أكاديميين لأغراض البحث العلمي، ومن إدرايين يسددون «خانات بيانية» أو يقدمون «معلومات مطلوبة».

مثال غير عادي:

ولأول مرة في عالمنا العربي أقف على عمل منهجي يحلل متطلبات الأهداف ويخطط لإجراءات تنفيذها. فالخطط التربوية الخمسية التي تندمج في إطار خطة التنمية للسنوات ٨٦/ ٨٧ ـ ٩٠/ ١٩٩١ في العراق، قدمت على الصعيد النظري منهجاً تخطيطياً له طابع فني محكم، يتناول كافة العناصر التعليمية الخاصة بكل مرحلة دراسية.

ففي خطة رياض الأطفال تتصدر منظومة الأهداف التربوية العامة، ثم الأهداف التربوية الخاصة بهذه الرياض، ثم

تعدد الخطة ثلاثة عشر بنداً تحت عنوان «المبادئ والأسس التي تقوم عليها خطة التنمية» المتعلقة بهذا النوع من المؤسسات التربوية... ثم تحدد الخطة أهدافها الكمية ثم أهدافها النوعية والتي توزع وفقاً لمجالات سبعة هي: البرامج والوسائل التعليمية، وإعداد المعلمات، وإعداد المشرفات التربويات، وإعداد الأطر الوسطى من العاملات، والدراسات والتجديدات التربوية، والأبنية المدرسية والتغذية، والخدمات الصحية... ويتضمن كل مجال عدداً من الأهداف والمبادئ والتوجهات.

ثم تنتقل الخطة ـ كما تقول الخبيرة الدولية د. سعاد خليل إسماعيل ـ إلى جزء هام جداً فيها هو البرامج التنفيذية للأهداف النوعية، تذكر فيه أنه «تم تحليل كافة الأهداف الواردة في الخطة وتشخيص الجهة أو الجهات التي تقع ضمن حدود مسؤوليتها تنفيذ تلك الأهداف» وتصنف هذه البرامج وفقاً لنفس المجالات السبعة المذكورة آنفاً.

ومن أمثلة هذه البرامج في مجال المناهج والوسائل التعليمية: «وضع دليل للأنماط السلوكية التي تمكن الطفل من المحافظة على سلامة جسمه وحواسه من الأخطار والأمراض... وضع برامج خاصة لتطوير أدب الأطفال... وضع جدول زمني لإجراء الفحوص الطبية... وضع مواصفات اللعب بحيث تصبح هادفة...».

وفي مجال الدراسات والتجديدات التربوية باختيار عدد من الرياض لأغراض التجريب بقصد التجديد في برامجها لتكون مركز إشعاع للرياض الأخرى... كذلك إعداد دراسات ميدانية تستهدف تطوير رياض الأطفال عامة»[1].

ونفس هذا لمنهج التخطيطي اتبع في بقية المراحل التعليمية، مما يعني تبني استراتيجية إصلاح شامل لنظام التعليم العراقي يتخذ من «الأهداف» في مستوياتها المختلفة مدخلاً أولياً لهذا الإصلاح... فهل حقق الإصلاح أهدافه؟. والجواب محرج، لأنه يمثل في الواقع «عقدة العجز أو الفشل في سياسات الإصلاح»... كل شيء جميل على الورق، وكل شيء سيئ على أرض الواقع... فكل عناصر التعليم ـ سواء في العراق وفي غيرها ـ تسير بقانون وظائفه وقوة تقاليده أكثر مما تسير بوعي النظرية والروح التجديدية، والعلمية المنهجية... وعند الفرنسيين مثل سائر يقول: «مع كثرة التغيرات فإن شيئاً لم يتغير ـ Plus ça change plus c'est la même chose وعند الأنجلو ساكسون عبارة تقول: «التحليل العلمي تعطيل عملي» Analysis peralysis.

وفي نهاية الأمر فإن أهدافنا التربوية في ضوء كل حالاتها، محللة أو غير محللة، هي أهداف معطلة... فلماذا؟

---

(١) ـ د. سعاد خليل إسماعيل، مرجع سابق، ص١٦٣ ـ ١٦٤.

معوقات «التربية بالأهداف» في عالمنا العربي

نستطيع أن نجمل هذه المعوقات في ثلاثة رئيسية:

- غياب فلسفة قومية.
- هيمنة سياسات احتكارية.
- نقص فعاليات تربوية.

١ ـ غياب فلسفة قومية:

حتى نهاية القرن التاسع عشر لم تكن فكرة «القومية العربية» لها مفهوم محدد وشائع، فالخلافة العثمانية وهي امتداد للخلافة الإسلامية العباسية، كانت تسيطر على عالم إسلامي واسع يضم أجناساً مختلفة، ولم تقف أمامها إلا الدولة الصفوية، وتضم المسلمين الشيعة من أصول فارسية. وكانت كلمة «عرب» تطلق عندنا وعند الغربيين بمفهوم «البدو» وهو المفهوم الذي أصله ابن خلدون في دراساته الاجتماعية ويعني بهم الأعراب الذين عادوا المدنية أو العمران وأقاموا في البوادي

رعاة رحلاً يغيرون وينهبون، ولم يمتهنوا علماً ولا فناً ولا صناعة، ولم يقيموا نظاماً ولا دولة ولا حضارة...

وكنا نوصف بحسب المنبت أو الموطن الذي نقيم فيه، فيقال: حجازيون ويمنيون، ومصريون، وشوام، ومغاربة. ولما قامت جمعية الاتحاد والترقي على أساس الجنس الطوراني تعمل لقلب النظام التقليدي في الإمبراطورية العثمانية وإزالة الخلافة الإسلامية، وتحويل تركيا إلى دولة علمانية. نهض نفر من المثقفين الشوام بفكرة مقابلة للفكرة الطورانية، تجسد ذاتية خاصة بالبلاد الواقعة تحت السيطرة العثمانية، فانبثقت فكرة العروبة، وتجسدت في مفهوم قومي يجمع المواطنين من أصول وثقافات عربية ليعملوا في خلق جامعة أو رابطة قومية متحررة من كل نفوذ عثماني، ومقابلة كذلك لفكرة «الجامعة أو الرابطة الإسلامية».

وكان محمد علي أول حاكم لمصر المستقلة يعرف تماماً هذه الحدود الجغرافية التي تكون «الأمة العربية» وأراد أن يجعل منها إمبراطورية تدين له، وهو المنافس الأكبر للسلطان العثماني «خليفة المسلمين». لقد وجه ابنه إبراهيم باشا عندما جعله قائداً لجيشه الفاتح، وسأله ابنه هذا: إلى أين أتوجه؟ فقال: «إلى كل بلد يتكلم بلسان عربي»، وهكذا فتح الشام والسودان والحجاز ولم يستكمل خطته التوسعية في توحيد عالم عربي يخضع لحاكم

مصر، إذ وقفت ضده القوى الاستعمارية الغربية الكبرى المتمثلة حينذاك في انجلترا وفرنسا، وأجبرته على تسريح جيشه والاكتفاء بمصر على أن تكون وراثية له ولأبنائه من بعده... لكن هاتين الدولتين اقتسمتا خريطة العالم العربي كما تصورها محمد علي باشا الكبير.

وهكذا ترسخت أفكار العروبة والعرب والدول العربية والعالم العربي، ونشطت هيئات وتجمعات حزبية وثقافية تعمل لتوحيد وتحرير العرب تحت ظلال «القومية العربية». وخرجت لحزب البعث العربي الاشتراكي إيديولوجية قومية، كما حاول جمال عبد الناصر مفجر ثورة يوليو ١٩٥٢ في مصر تجسيد القومية سياسياً على قاعدة الوحدة العربية. لكن إنشاء جامعة الدول العربية عام ١٩٤٥ وما نص عليه ميثاقها، يمثل الركيزة الأساسية في بناء القومية العربية وتوحيد العالم العربي على صعيد العمل السياسي والتنسيق الثقافي، والتكامل الاقتصادي والأمن أو الدفاع القومي.

لقد جاء الميثاق بهدف التربية العربية (وقد سبق أن أوردناها)[١]. وهو الأساس، ومنه انبثقت كل أهداف التربية. إنه يترجم في تركيز وإيجاز فلسفة القومية العربية، وتقوم كما نستنبط من النص على المبادئ التالية:

---

(١) ـ انظر: ص١٥ من هذه الدراسة.

- الشعوب العربية تكون «مجتمعاً عربياً» أو «أمة عربية» وكلمتا «مجتمع» و«أمة» تلغيان أو تتجاوزان خصوصيات القطرية والوطنية المحلية والضيقة.

- هذا المجتمع في حالة تخلف ولا بد من ترقيته وتطويره.

- وهذه الأمة مهددة وبحاجة إلى حرية وأمن ورفاهية.

- هذه الغايات تعمل لها التربية من خلال:

- تربية شاملة متكاملة لكافة جوانب الشخصية.
- تربية تؤمن بالله وتأخذ بالقيم والمثل العليا الإنسانية.
- تربية وطنية تعي رسالتها القومية (العربية).
- تربية تنمي إرادة النضال المشترك وتمكن لأسباب القوة والعمل.
- تربية تتسلح بالعلم والخلق لترسيخ حضارة عربية.

هذه الغايات وما يتبعها من أهداف تربوية لم تتجسد في فلسفة قومية تصبح بذاتها نظام حياة متميز بعقيدته وقيمه وأساليب عيشه:

- من حيث العقيدة نجد إيديولوجيات متباينة لا تتعايش في أمن وتعاطف وسلام (إلا إذا مرت ببعضها حالات استثنائية عابرة) وإنما القاعدة الراسخة أن تتراشق الرسائل الإعلامية في

معارك اصطناعية أو حقيقية ولكنها شاغلة للرأي العام. ومعظم اجتماعات القمم العربية من أجل التوفيق والوفاق وليس من أجل التقدم واقتحام الآفاق. وفي داخل كل بلد تتصارع عقائد ومذهبيات ينتصر بعضها وينهزم بعضها بحسب قوتها أو موقفها من السلطة الحاكمة.

ـ ومن حيث القيم، نجد خليطاً متنافراً ينبع من مصادر ثقافية مختلفة قديمة وحديثة، دينية وعلمية، عربية وإفرنجية ومن ثم فقد اضطربت معايير السلوك ولم نعد نعرف عن يقين وفي إجماع ما الحسن وما القبيح، ما المباح وما المكروه، ماذا نأخذ وماذا نترك. وهذا هو سر التناقض في الثنائيات التي أخذت بها منظومات الأهداف القطرية على النحو الذي أشرنا إليه.

ـ ومن حيث أساليب الحياة في العلم والعمل، في أمور الدين والدنيا، في الزي والسكن، في التزامات بين الجنسين، في التعامل مع الغير، لا نجد ثقافة انسجامية تعبر عن وجود أمة متماسكة في نظام واحد. بل إن الفوارق الثقافية بين الشعوب العربية والتي يجمعها في معظمها دين واحد ولغة واحدة وتاريخ مشترك ومصالح عليا، هي أكبر مما نراه بين دول أوروبا الغربية والتي تجمعت في كتلة سياسية واقتصادية وكأنها كيان حي ينصهر في قالب ثقافي أو حضاري واحد.

ما زلنا في «الوطن العربي» ـ كما يقولون ـ نخرج من قطر

إلى قطر بجوازات سفر وتأشيرات دخول... وما زلنا نعامل في أقطار عربية لا نحمل جنسيتها كأجانب، أو كمقيمين غير مواطنين، لهم اعتبار أدنى على كل المستويات... بل دخلنا في عصر «الاستعمار العربي» الذي نكافح فيه جاراً عربياً محتلاً اغتصب الأرض، ونهب الديار، وهتك الأعراض، وسفك الدماء، وشرد الأحياء، وهدم المبادئ والقيم لما كان نهتف به من شعارات كالأمة والوحدة القومية.

أين القومية العربية في كل ذلك، وأين فلسفتها؟ إنها فكرة تشيع في المناسبات وفي المناورات. قد يحس بها بعضهم كمشاعر وجدانية ولكن لم نحس بها أبداً كنظم حياتية وقضايا مصيرية، ولذلك فالقومية ترتفع في ضبابيتها وعموميتها فوق نظم الحكم القطرية: الإسلامية والليبرالية والاشتراكية. وأصبحت كل دولة تهتم بهويتها الذاتية من أجل المغربة والتونسة والجزأرة والمصرنة والسعودة والبحرنة... إلخ هذه المصطلحات الجديدة التي خرج بها القاموس السياسي المعاصر. بل حوربت القومية بقوة مضادة ترفع لواء «الأمة الإسلامية» في مقابل «الأمة العربية». وهذه القوة تتعاظم يوماً بعد يوم ويتكاثر من حولها الأنصار من الأصوليين الجدد.

إذا غامت فكرة «القومية» وتميعت فلسفتها فلا أمل في «تربية عربية» تعمل لأهداف قومية، فالتربية ـ أية تربية ـ لا

تعمل في فراغ قيمي، ولا تبدع نظاماً لا يأخذ به مجتمعها، ولا تنشئ شيئاً من عدم. . . إنها تستنسخ الحياة التي ترعاها، وتعيد إنتاج المجتمع الذي أنتجها.

ولهذا فإن أهدافنا التربوية العامة تجمدت في مستوى الشعارات وانسلخت وظيفياً وعضوياً عن كل فاعلية تربوية حقيقة. . .

إن نظمنا التعليمية الحديثة مدينة في نشأتها وتطورها لنظم التعليم الغربية فكراً وتنظيماً وممارسة، ومن أدبها التربوي ومستحدثاتها العملية نأخذ كل جديد وإن كانت له فاعلية وظيفية مختلفة في أرضنا. . . ولذلك أسباب أخرى.

٢ ـ هيمنة سياسات احتكارية:

إذا تركنا السياسة على المستوى القومي، وجئنا إلى السياسة على المستوى القطري، فإننا نجد سلطات حاكمة قائمة بسياسات احتكارية لا ينازعها فيها أحد. . . وهذه هي مصيبة العالم العربي الحقيقية، والتي تتفوق أحياناً على مصائب الحكم الأجنبي في عقود الاستعمار التي خلت، والتي تجعل منها عقود رحمة وحرية بالنسبة لما نعاني منه في أوضاعنا الحاضرة.

إن السياسة باختصار هي فن التعامل مع متغيرات داخلية وخارجية يستهدف تحقيق المصالح العليا للوطن وللمواطنين

وحقهم في الحرية والأمن والرفاهية والتقدم... أو هي التصور المشروع لنوعية حياة مرغوبة، وتحويل هذا التصور إلى واقع معاش. وهي بذلك عمل وطني يتسع لكل الناس وليس حقاً خاصاً يستأثر به فرد أو تحتكره فئة دون غيرها من فئات تتعايش في المجتمع الواحد.

وتؤمن الدول الديمقراطية بأن تعدد المناهج السياسية في الوطن هو خير وبركة حيث يكشف بعضها زيف بعض، ويصحح بعضها بعضاً، وتعبئ في مجملها قوى الشعب للعمل بوعي وإيمان وإخلاص، ولا يتفرد واحد منها بالحكم إلا برضى الأغلبية، ولا يحتوي أحدها الآخر بقوة السلطان... ولهذا تنتعش الآراء في جو من الحرية دون كبت أو خوف، وتنجز أعمال عظيمة لأنها في خدمة كل المواطنين.

وماذا عندنا في بلاد الحكم المطلق، والسيطرة الكاملة، وإرهاب المخالفين للسلطة؟ إن العرف الجاري في بلاد كثيرة لا يجعل السياسة حقاً لكل مواطن، وإنما هو حق شرعي للسلطة الحاكمة ومن ينازعها في هذا الحق ينعت بحسب الأحوال: خائن لبلده، أو طامع في الحكم، أو هادم للنظام، أو متآمر عميل للأجنبي...

عندما قامت ثورة الضباط الأحرار في مصر (١٩٥٢) وألغت الأحزاب، وسجنت أو حيدت السياسيين، أراد أساتذة

الجامعات أن يكون لهم صوت في قضية الوطن، وأن يكون لهم رأي في تسيير أموره وأبت السلطة عليهم ذلك، وذهب جمال عبد الناصر إلى جامعة القاهرة في ١٦ مارس ١٩٥٤ ولقن الأساتذة درساً علمهم فيه أن للحكم أهله وهم في السلطة، وللتعليم أهله وهم في الجامعات والمدارس، وعلى التربويين أن يعرفوا مكانهم ويلزموا عملهم ولا يتدخلوا في اختصاصات غيرهم، ثم لجأ إلى حركة تطهير خلصت الجامعات من أساتذة اعتبروا مشاغبين أو مناوئين(١).

ومن يومها والمثقفون فقدوا رسالتهم الثقافية العليا التي تربطهم بالوطن وتحبب فيهم الانتماء إلى أرضه وترابه وشعبه، وتزكي فيهم قيم الولاء والإخلاص والتفاني في سبيل رفعته.

ماذا يحدث للتربية تحت مظلة السياسة الاحتكارية للسلطة؟... في بلاد تتعاقب فيها السلطات بفعل انقلابات أو تغييرات حكومية، تهتز كل النظم بما فيها نظام التربية، لأنها لا تخضع لمبادئ مؤسسية ثابتة، وإنما تخضع لتوجهات السلطات التي تتعارض وتتعاقب في الحكم... وفي بلاد تتفرد فيها السلطة بالحكم طويلاً، فالذي يحدث غالباً ثبات هيكلي ظاهر للنظم العاملة بأوامر السلطة، لكنها تصاب بتهافت ذاتي وتآكل

---

(١) Daumal (J.) et Leroy (M.), Gamal Abd-El-Nasser, Paris, Seghrs, 1967, p. 46. -

داخلي، لا تلبث معهما طويلاً حتى تنهار مع أول ضربة معادية.

وسر ذلك أن موقف السلطة والتي تمثل أقلية منتفعة بالحكم لا يتطابق تماماً مع موقف الجماهير المستكينة قهراً وقسراً لسيادة السلطة، ومع وجود مصالحة أو مهادنة شكلية بينهما، إلا أن التعارض قائم وإن تخفى وراء أقنعة تحمي سرية العمل المضاد الذي ينخر كالسوس في قلب النظم.

وتصبح للسلطة إيديولوجية معلنة، تستند إلى مبادئ عقدية ووطنية وإنسانية تعمل ظاهرياً للخير وللتقدم ولكنها في الوقت نفسه لا تنفذ إلا ما يتفق مع المصالح الحقيقية المستترة للسلطة ورغبتها في التفرد الدائم بالحكم. ألم نقرأ في منظومة أهداف الجامعات العراقية الهدف الثامن والذي ينص على: «تأمين الحضانة العلمية للمفكرين والعلماء والباحثين» وهل يكون تأمين إلا بتوفير الحرية الكاملة، حرية التعبير والعمل والعقيدة في إطار دستوري يكفل العدالة والأمن لكافة المواطنين؟. إن السلطة إذ تذيع في إيديولوجيتها مبدأ الحرية على الملأ، تنقضه عملاً حكومياً مقنناً ومراقباً... إنها لا تسمح بوضع كتب مدرسية لا تتقيد بمبادئ الحزب (البعثي) وثورته القومية الاشتراكية[1]. وهل سمعنا عن عراقيين (أو غير عراقيين) خالفوا السلطة في الرأي إلا حوصروا وعذبوا وسجنوا أو قتلوا أو شردوا؟

---

(١) ـ د. سعاد خليل إسماعيل، مرجع سابق، ص١٦٥.

ولقد ندد الدكتور جاسم محمد الخلف أحد الخبراء التربويين العراقيين ببوليسية الدولة التي تشل الحركة العلمية والاجتماعية للجامعات العراقية حيث إن «السلطات الحاكمة تراقب فعاليات معاهد العلم مراقبة شديدة ولا تشجع، بل لا تسمح في بعض الأحيان بهذا الاتصال» بينها وبين الجماهير العراقية[1].

ولقد اشتدت وطأة الرقابة من خارج المؤسسات ومن داخلها، وأصبح المفكر أو العالم الحر يخشى على نفسه من ظله فربما كان عليه عيناً أو جاسوساً مخبراً... لقد «ألقت الجامعات العراقية مسؤولية مراقبة مضمون الرسائل الجامعية على مجلس الكلية والعميد المختص، وعمدت إلى محاسبتهما في أي ضرر أو تشويه أو إساءة تتضمنها الأطروحات وخاصة الإنسانية منها»[2].

ومن ثم فلا غرابة أن نجد أهدافاً معطلة بفعل هذه السياسة: كيف تعمل التربية على «تنمية الفكر الناقد» إذا لم يجد

---

(١) ـ د. جاسم محمد الخلف، «تعليق» في تشارلس فرانكل، **نظرات في التعليم الجامعي**، (مترجم)، القاهرة دار المعرفة، ١٩٦٣، ص٢٦٧.

(٢) ـ د. صالحة سنقر، **الدراسات العليا في الجامعات العربية: مقوماتها ودورها في خدمة التنمية**، دمشق، المركز العربي لبحوث التعليم العالي ١٩٨٤، ص١٣٤ ـ ١٣٥.

الفكر ما ينقده في المجتمع؟. وإذا كان من المستحيل أن نعلم السباحة بدون سباحة فإنه من المستحيل أن ننمي النقد بدون نقد. . . إن الفكر الناقد لا يخرج من عقل مشلول أو مسجون.

ومع أن السلطات تعنى بالبث الإيديولوجي في التعليم، وقد تخصص له كتبها المقدسة: خطب القيادة البعثية والميثاق القومي لعبد الناصر، والكتاب الأخضر لمعمر القذافي (ومن قبل الكتاب الأحمر لماوتسي تونج)، وقد تفرض على محتويات التعليم قيمها ومبادئها إلا أنها تقابل بإيديولوجيات مضادة لها الغلبة الفعلية لأن التعليم يتشربها في فنياته: محتوى وتدريساً مما يجسد ظاهرة «المنهج الخفي» وهو مرتبط بعقائد وقيم وفلسفات المدرسين، ويستطيع أن يعاكس أو يلغي كل أهداف المناهج الدراسية المقررة.

بينما كانت السلطة في مصر تعمل لبث قيم الاشتراكية، وتلقنها تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات، كانت مواد التعليم تسير في خطوط معاكسة. ومن تحليلنا لمضمون الأجزاء الثلاثة الأولى من كتب القراءة للصفين الأول والثاني بالمدرسة الابتدائية (طبعة ١٩٧٣)، وجدنا أن موضوعاتها تصوير لحياة الطبقة البرجوازية من فيللا أنيقة ذات حديقة غناء، يعلم فيها البستاني صغار سيده تهذيب الشجر، وتنسيق الزهر، وسقي النبات. . . وطفل منعم يطل من نافذة غرفته الخاصة ليستمع إلى غناء العندليب. . . وفتاة تزهو بإحسانها إلى امرأة عجوز. . . وصبي

يدعو زملاء الفصل إلى حفل شاي في منزله... وغلام يتسلم خطاباً من ساعي البريد أرسله أبوه الضابط في الجبهة... وآخر يستعد للسفر مع والده المهندس بالطائرة إلى دمشق... إلى آخر هذه الموضوعات التي تهمل حياة الجماهير الكادحة ولا تقدم إلا صوراً لحياة غريبة عن أبناء الفلاحين والعمال، لا يجدون فيها واقعهم ولا يتحسسون فيها ذواتهم، ولكنها في النهاية لا تعبر إلا عن تطلعات المؤلفين وأحلام صغار البرجوازيين[1]. فالاشتراكية ومبادئها التي كانت تنعق بها وسائل الإعلام السلطوية ليل نهار، كانت في الواقع تعيش غريبة بالمفهوم وبالسلوك في مجتمع الدارسين.

وأقوى مثال ما جاء به الزلزال الذي هز دول أوروبا الاشتراكية، حيث لم تفلح تربية رفعت أهداف الاشتراكية والصراع الطبقي وسيادة البرولتياريا ونهضت بكل قواها طوال عقود متعاقبة لتخريج المناضل الثوري... انهار كل ما بنته في أيام، وكأن الاشتراكيين الذين كانوا بالأمس، لم يكونوا في أعماقهم إلا معادين لما كانت تقدمه السلطات من عقائد ومبادئ. وهذا ما يعبر عن هشاشة الأهداف التي تفرضها

(١) ـ د. محمود قمبر، «حول فلسفة الأهداف التعليمية وتطورها في مصر»، **اجتماع الخبراء حول فلسفة التربية وأهدافها في البلاد العربية**، بيروت ٢٨/١١ ـ ١/١٢/١٩٧٧، ص٢٧.

السلطة حيث لا تجد لها سنداً معنوياً من قبل مربين ومتربين تهمل آراؤهم ولا يؤخذ بإيمانهم.

٣ ـ نقص فعاليات تربوية:

تكلمنا من قبل عن وضع الأهداف كشعارات منطوقة، حيث لم تتحول مع إجراءات تنفيذها إلى مسارات مطروقة... ولا تزال رؤيتنا للأهداف هي نفس الرؤية التي تتصورها على صعيد نظري مثلاً وغايات، أو موضوعاً لمباحث فلسفية تمشي في كل الاتجاهات.

وفي أحسن الأحوال تقدر قيمة الأهداف على أنها مبادئ ومرتكزات تقوم عليها السياسة التعليمية التي تعلنها السلطات المعنية. وتقف وضعيتها عند هذا المستوى، حيث تترك التربية وأنشطة التعليم تسير بوظائفها التقليدية.

وقدم لنا العراق مثالاً غير عادي أشرنا إليه والذي يتلخص في القيام بتخطيط منهجي للإجراءات التنفيذية للأهداف التربوية تبعاً لما يوحي به تحليل متطلباتها. وأحسن ما تمخض عنه هذا المثال وضع أدلة إرشادية تساعد المبرمجين والمدرسين في إدراك وتنفيذ الأنشطة التي تحقق مطالب الأهداف... ويبقى هذا المثال جميلاً من الوجهة الأكاديمية أو الإعلامية، وفيما عدا ذلك فإنه معوق لأسباب فلسفية وسياسية تعرضنا لها بالإضافة إلى أسباب تربوية أخرى نحاول كشفها تحت مبادئ أساسية تصبح البدائل المقبولة للتغلب عليها، ومنها:

إصلاحات على مقاس الأهداف

إن الإصلاحات التي يتطلبها تطوير «تربية بالأهداف» ليست هي تلك الإصلاحات التقليدية التي اعتدنا تصورها وممارستها في تنظيم المدارس، وتنقيح المناهج، وتحديث أساليب التعليم، وتطوير إعداد المعلمين، فهذه الإصلاحات تمس وظائف التربية، ولا تمس أهدافها.

إن الإصلاحات التي تتجه إلى الأهداف لها نوعية خاصة، وهي مكلفة في الواقع ولا تتحملها دول نامية، تركز بالدرجة الأولى على «أهداف الكم» لتوفير تعليم أساسي حرمت منه طويلاً جماهير شعبية كانت تعاني الجهل والعجز والفقر والمرض... وفي تقديرنا أن اهتمامات هذه الدول سوف تنحصر لسنوات قادمة في مجال تلبية احتياجات «أهداف الكم»: التوسع في بناء المدارس، توفير المعلمين وأدوات التعليم، إطالة أجل الإلزام، تنويع الثانوي وتزايد أعداد المتعلمين في شعبه المختلفة، فتح أبواب الجامعات والدراسات العليا للراغبين.

وليست هذه الإصلاحات تافهة أو قليلة القيمة، إنها مقدمة أساسية لأي إصلاح نوعي أو كيفي. فالحرب الإصلاحية

على جبهتين متزامنتين في معركة التعليم، لا تكون إلا مع القدرة المادية والفنية والبشرية، وإلا كانت الهزيمة نتيجة حتمية أو متوقعة في كلا الجبهتين... يجب على الدول النامية أن تنتهي أولاً من مشكلات الكم لتعبئ قواها وإمكاناتها لمحاصرة وتطويق مشكلات الكيف، وهذا عمل تحسيني مستمر.

ومع ذلك فلسنا ندعو إلى إلغاء كامل شامل لإصلاح تعليمي نوعي يرتفع بفاعلية التربية، ولن يكون للتعليم الكمي أي معنى أو فائدة إذا لم يقم بوظائفه ولو في مستوى الحد الأدنى والذي بدونه يتبخر كل تعليم... ولهذا فإننا نطالب الدول النامية بمراجعة منظومات أهدافها، وفرز مفرداتها على أساس الأهم والمهم، الأولى والثانوي، الضروري والكمالي.

ثم تحلل متطلبات الهدف في إجراءات تنفيذية تأخذ بها عناصر الإصلاح في كل ما يتصل بالعملية التعليمية، تصوراً وتخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً... ويصبح كل هدف بداية ونهاية لأي إصلاح تعليمي، وفي إطار الهدف تتساوق كل خطوات الإصلاح.

إن هدفاً موضوعاً يعني توجيهاً نوعياً خاصاً للوظيفة التقليدية التي يسير بها التعليم، وهذا يتطلب بنية تعليمية تصمم في كل عناصرها على مقاس الهدف، أي بحسب الأبعاد الوظيفية التي كشف عنها تحليلنا لمتطلبات الهدف. ويصبح التصميم عملية فنية محضة تتسق فيها إجراءات التنفيذ لتحقيق النتائج المستهدفة.

ماذا يعني في متطلباته هدف «إكساب خبرة العمل»؟

إنه يعني باختصار تغيير أشكال ومحتويات التعليم الأكاديمي القائم على التلقين والتلقي، الحفظ والاستظهار، ملء الذاكرة وتعطيل اليد... كما يعني الأخذ بمفهوم التعليم البولتكنيكي، أو الشامل، أو المنتج... كما يعني توثيق روابط خارجية تشد المدرسة إلى دنيا العمل ومؤسساته الإنتاجية.

وماذا يعني في متطلباته هدف «تنمية التعلم الذاتي»؟

إنه يعني تغييراً جوهرياً في أدوار المدرس الوظيفية يتحول معها إلى: ١ ـ مرشد إلى مصادر المعرفة والتعلم، ٢ ـ منسق لعمليات التعلم، ٣ ـ مصحح لأخطاء التعلم، ٤ ـ مقوم لنتائج التعلم، ٥ ـ موجه إلى ما يناسب قدرات وميول كل متعلم.

وماذا يعني في متطلباته هدف «التعرف على البيئة والمحافظة عليها»؟

إنه يعني خروجاً على حدود التعليم الصفي والمدرسة المسورة، واتخاذ البيئة بكل مصادرها فصلاً دراسياً واسعاً مليئاً بالخبرات الحية والتي يتفاعل معها المتعلم تأثراً وتأثيراً، ويكتسب من خلالها أدواراً اجتماعية ينمو بها وتنمو معه بيئته التي يخدمها ويعمل لها.

كل شيء يتغير في إطار الهدف ونوعية متطلباته: مواقف تعليمية، مواد وأنشطة دراسية، أساليب تعليم وتعلم، فلسفة توجيه فني وإدارة مدرسية وتقويم لنتائج التعلم... إلخ.

تأهيل تربوي للعمل بالأهداف

إن تصميم البنية التعليمية التي يتطلبها الهدف، ليس شيئاً جاهزاً مصنوعاً يمكن استخدامه وتعميمه بشكل آلي، إنه تصور مهني وكفاءة وظيفية وهندسة تربوية، وهذه أشياء ناتج خبرة وتعلم، وثمرة إعداد متقن وتأهيل متطور.

والذين يمارسون التربية تخطيطاً وتوجيهاً وتدريساً لم يعدوا لمثل هذا العمل... إنهم قد أعدوا ودربوا لممارسة وظائف تعليمية لها شيوعها وعموميتها على النحو الذي ذكرناه من قبل... إن نقلة نوعية في العمل تتطلب في المقابل نقلة نوعية في الإعداد لممارسته، وإن تربية تسير بالأهداف بحاجة إلى مهنيين جدد يختلفون عن الآخرين الذين يشتغلون بتربية تسير بالوظائف.

ومن الظلم أن نقدم للمدرسين منظومة أهداف تتطلب من كل واحد منهم أدواراً وظيفية راقية ومعقدة، لم يعرفوها ولم يعدوا لها بالشكل الذي يمكنهم من تملك المفاهيم والقدرات المناسبة، ثم نحاسبهم على التقصير أو الفشل في عدم تحقيقها.

إن الأهداف في متطلباتها تحتم أن يكون المدرس على السواء:

ـ عالماً بمادته، متمكناً في تخصصه، متعمقاً في ثقافته العامة والمهنية.

ـ خبيراً بيداغوجياً يعرف تماماً كيف يجيب عملياً على تساؤلات ثلاثة: لماذا يعلم، وماذا يعلم، وكيف يعلم.

ـ مربياً فاضلاً يحسن الخلق ويهذب الطبع ويصقل المواهب وينمي المواطن والإنسان.

ـ ملاحظاً سيكولوجياً يتفهم جيداً حالات المتعلمين في إيجابياتها وسلبياتها، ويكيف تعليمه بما يحفز للتعلم، ويناسب كل فرد، ويشبع كل حاجة ويحقق كل مطلب مشروع.

ـ رائداً اجتماعياً يجند قوى العمل في المدرسة والبيئة لإنجاز مشروعات حيوية تستهدف التنمية المادية والبشرية وتحسين نوعية الحياة.

ـ مهندساً تكنولوجياً يجيد هندسة التخطيط في مجالات الخبرة المربية وتصميم المواقف التعليمية، وتوظيف المواد والأنشطة والوسائل لتحقيق النتائج المستهدفة في يسر وفاعلية.

وهذا الدور التقني الأخير يدخل بنا مباشرة في دائرة الموضوع التأهيلي الذي نعالجه في هذا الجزء من الدراسة. فلقد توفرت لدينا تقنية عالية الجودة أبدعها بلوم ورفاقه على النحو الذي أسلفناه من قبل، زودت المدرسين بالمعرفة وبالمهارات

اللازمة لتحديد الأهداف العامة للمادة الدراسية، بل ولتحديد دقيق للأهداف الجزئية الخاصة بكل موضوع من موضوعات المادة، وهي المعروفة بالأهداف التعليمية السلوكية التي تصاغ بكشل إجرائي تتضح فيه معاني الأهداف دون غموض، وتتحول معه المادة إلى أنشطة ممارسة تتفاعل في بنية عضوية، وتترابط فيها عملية التعليم بنتائج التعلم والتي نستطيع قياسها وتحديد مدى نوعية فاعليتها في موضوعية وعلمية.

وإذا لم تدخل هذه الأدوار في صلب برامج الإعداد المهني والتأهيل التربوي للمدرسين، فإن الأهداف التي ننقشها بخطوط بارزة في تصدير مناهجنا ومقدمات كتبنا ستظل دائماً شعارات تربوية لا مكان لها في عالم الممارسات العملية.

وكما نعد المدرسين وندربهم على التدريس بالأهداف، فإنه من المناسب كذلك أن ندرب الإدرايين والمبرمجين والموجهين والمعنيين بالتربية ـ كل في مجال تخصصه ـ على فنية التعامل مع وضعية جديدة لتربية تسير بالأهداف.

تجنب التهويل والتهوين

مما يعوق فاعلية «التربية بالأهداف» قلة إدراك التربويين بطبيعة الحدود الوظيفية التي تعمل فيها الأهداف. وتتجسد قلة الإدراك في إفراط يبالغ في قيمة الأهداف وفاعليتها المطلقة أو في تفريط يحط من قيمة الأهداف كبدعة تربوية سرعان ما يختفي بريقها كغيرها من البدع العارضة التي أشرقت ثم انطفأت.

إنهما موقفان متعارضان لفئتين متقابلتين بينهما جدل أكاديمي مثار ينزع بالبعض نحو اليمين وبالبعض الآخر نحو اليسار، إما مع التهويل وإما مع التهوين.

يقول الأولون من المؤيدين: «تعليم بلا هدف هو تعليم قد انحرف» أو «تعليم بلا غاية هو تعليم يتخبط في عماية»[١].

---

(١) ـ انظر: د. محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص٤، حيث يقول: «ما من أمة اضطربت أهدافها التربوية إلا ضلت سواء السبيل».
وتسلم معه بذلك، د. سعاد خليل إسماعيل، مرجع سابق، ص١٢٤، ونسيا أن التربية سارت طوال عمرها التاريخي المديد بوظائف تقليدية متوارثة ومعروفة، ولم تكن الأهداف في تحديداتها العلمية والتقنية إلا ابتكاراً تربوياً جديداً.

ويعاكسهم المعارضون بقولهم: «تعليم بهدف محدد هو تعليم آلي مجمد»[1]. إنهم يرون في الأهداف علمية مزيفة أو مضللة، فهي على المستوى الفلسفي أو السياسي تصرف النظر عن أهداف نبيلة أو عظيمة، أو يضحى بها في سبيل المبتذل والمبسط. وهي على المستوى الإجرائي تركز على الطريقة أكثر مما تركز على المحتوى، وتحول التربية إلى تعليم مبرمج له آليته الميكانيكية والتي تطغى على حساب الطابع الإنساني في الفردية

---

(١) ـ انظر: د. محمد جواد رضا، مرجع سابق، ص٧٠، والمؤلف من الذين يعارضون مبدأ «تحديد أهداف تربوية ثابتة» ويماشي الطبيعيين الذين يرون أن نمو الكائن الحي عملية داخلية أكثر منها خارجية، كما يرى» أن الهدف التربوي يجب أن يرتبط بشروط الحياة نفسها لا بالغايات السياسية والاجتماعية التي سيواجهها الفرد قطعاً في مكان ما من حياته القادمة، ويجب أن يكون مقتدراً على التكيف لها تكيفاً مبتكراً منبثقاً من ذاته المتفردة ومن إرادته الذاتية»، ويستطرد قائلاً: «ولهذا ربط جون ديوي التربية بالحياة وليس بما تريده المؤسسة السياسية، وجعل أهداف التربية رهينة بالموقف الذي يجد المتعلم نفسه فيه. كما جعل التربية تتعدد وتختلف باختلاف مواقف الحياة ذاتها. ولهذا السبب بالذات لم يقدم ديوي أهدافاً تربوية محددة، كما لم يقترح مبدأ عاماً لتحديد تلك الأهداف». وينسى المؤلف أننا في علمنا المعاصر وتربيتنا المعاصرة تجاوزنا مفاهيم وتصورات الفلاسفة التربويين من الطبيعيين الرومانسيين والبراجماتيين الذرائعيين، وأن فلسفة جون ديوي التربوية انتقدت بشدة، وكملت نواحي النقص فيها، ولم تأخذ الأهداف علميتها وتقنيتها إلا بعد موته.

والتلقائية والحرية والديمقراطية، إذ كل شيء يفرض على المتعلم مسبقاً، ويمشي بحرفية حسية خارجية، وتفريعة ذرية لا تعرف الوحدة أو الكلية أو الانبثاقية الداخلية... إنها إذ تفتح بعض النوافذ، تقيم حوائط عازلة أو سادة، وإذ تعين المدرسين التقليديين فإنها تهمل نجاحات المبتكرين أو المجددين الذين لا يمشون بمنهج مكتوب أو بطريقة جامدة[1].

لسنا مع المهولين ولا مع المهونين الذين يتطرفون في نظراتهم ومواقفهم إزاء الأهداف في طبيعتها وفاعليتها... إن لكل علم، ولكل منهج، ولكل «تكنيك» حدوداً وظيفية لا يتجاوزها.

نعم إن الأهداف حتى السلوكية على مستوى المصغر في قاعات التدريس لا يمكن أن تحيط بكل ما يمكن تخيله أو تحقيقه من رغبات ومطالب، وقد لا تمثل تماماً منظومة الأهداف المجردة التي تصورها واضع البرنامج الذي يدرس فالتصوير المبدئي لكل أنواع السلوك، والتحجيم الأولي لضبط كل متغيرات المواقف التعليمية عمل صعب وقد يستحيل إتقانه، ومع ذلك فإن خريطة هدفية تمثل الملامح الرئيسية للأنشطة التعليمية، وتجمع عينة شاملة لنوعيات سلوكية يتوقع حدوثها أو ممارستها في خبرات

---

(١) - De Landsheere (V. et G.), op. cit., pp. 270 - 273.

مربية مخططة، تقدم فائدة كبيرة للمعلمين الذين يكتسبون باستخدامهم لتكنولوجيا الأهداف بصيرة مهنية تجعلهم على دراية كبيرة ودربة قديرة بكل ما يفعلونه وما يحدثونه من آثار ونتائج في مواقف التعليم.

ولذلك فإننا نعتبر «التربية بالأهداف» أكبر تجديد تربوي يغير من فهم وممارسة المعلم لظاهرة التربية... وإنه لتجديد تربوي متشبع بروح علمية لها أصولها النظرية وأساليبها المنهجية في الممارسة أو التطبيق. وشأن كل جديد يهز المفاهيم والممارسات التقليدية، ويتطلب تعلماً وتدريباً، فإن «التربية بالأهداف» تجد نوعاً من المقاومة أو التهوين. ولكي نتغلب على هذه السلبيات عند التربويين فلا بد من إكسابهم ما يتطلبه هذا العلم الجديد من تصورات ومهارات سواء في مستوى الإعداد الأولي أو في مستوى التأهيل أثناء الخدمة. ولا بد أن تكون تحت أيديهم مصادر ومواد جاهزة تقدم لهم نماذج وأدوات وأدلة عمل.

ومن التجارب الرائدة التي يمكن الإفادة منها في هذا الموضوع ما قامت به جامعة كاليفورنيا بلوس أنجلوس، حيث أنشأت في نهاية عام ١٩٦٩ مركزاً متخصصاً أطلق عليه «بنك الأهداف» انحصرت مهمته في جمع الأهداف وتحليلها وما يرتبط بها من اختبارات خاصة بالمعرفة ثم رتبت تبعاً لكل مادة، ولكل

مستوى دراسي، ونشرت ووزعت. وكان يستهدف على وجه الخصوص حل مشكلات ثلاث:

- كيف نتعرف على توقعات الأفراد من التربية؟ وكيف يميزون بين أولوياتها؟

- أين يقف التلميذ منها؟ وما واقع تعليمه؟

- ماذا ينقص التلميذ للوصول إلى مستوى الهدف المرغوب؟

وقد وجد المعلمون في المساعدة القيمة لبنك الأهداف دعماً شجعهم على فهم واستخدام هذه التكنولوجيا بعلم واقتدار... كانت بين أيديهم منظومات هدفية لمواد ولمستويات تعليمية مختلفة، وصياغات إجرائية ووحدات منهجية، وأساليب تدريسية، ذللت لهم صعوبات العمل، وزكت فيهم خبرة المهنيين الذين يفهمون دقائق مهنتهم تنظيراً وتطبيقاً وتحقيقاً[1].

---

(1) - Ibid.

الخلاصة

مع ظهور وإحكام علم تربوي جديد، هو «علم أهداف التربية» فإن التربية العربية في سياساتها وبرامجها وطرائق تدريسها وتقويم فعالياتها لا تزال تعمل تبعاً لتقاليد وممارسات لم تتشبع بعد بنظريات وتقنيات هذا العلم الجديد.

وليس في ذلك من خوف على تدهور تربوي وسوء فعالية وظيفية Dysfonctionnalisme في التربية، فهي تسير بوظائف عامة متوارثة، تتحسن دوماً بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي، وتحت تأثير الخبرات العالمية التي تروج لها منظمات دولية معنية بالتربية فكراً وتخطيطاً وتطبيقاً.

ومع ذلك فالدول العربية بدأت تكثف جهودها بمعاونة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من أجل بناء منظومات لأهداف التربية على صعيد التعليم العام والمرحلي والنوعي. وقد كشفت الدراسة في نقدها وتحليلها لبناء هذه المنظومات عن عيوب منهجية خاصة بمستويات الأهداف ومضامينها، وأساليب صياغتها، ونظام تراتبها، وهدفيتها أو وظيفيتها في التربية... كما قدمت نماذج وآراء يمكن الاسترشاد بها في معالجة نواحي النقص والتقصير.

وإذا أريد للتربية العربية أن تواجه المستقبل، وتتحول من تربية «مسيرة بالوظائف» إلى تربية «مسيرة بالأهداف»، فإنه يصبح ضرورياً اتخاذ إجراءات عملية مناسبة، تتمثل فيما يأتي:

١ ـ تشكيل لجنة من كبار التربويين وأساتذة الجامعات وممثلي الهيئات والقطاعات المعنية بالتربية في المجتمع لبناء منظومات هدفية ـ إذا لم تكن قد وضعت مسبقاً ـ أو لمراجعتها وتنقيحها، قبل إقرارها رسمياً من قبل السلطات المسؤولة، مستعينة بالمعايير التقويمية التي استخدمناها في هذه الدراسة.

٢ ـ تشكيل لجان فنية:

ـ على مستوى خطط وبرامج التربية، لتحليل متطلبات الأهداف ووضع إجراءات تنفيذية يوحي بها هذا التحليل من أجل تحقيقها في مجال الخطة أو البرنامج أو المنهج الدراسي.

ـ على مستوى تأليف الكتب الدراسية لوضع المواد وتعيين الطرائق والوسائل والخطوات الواجب اتباعها في تدريس الكتاب والذي ألف في إطار أهدافه. ومن المفيد إرفاق كل كتاب بدليل معلم يرشد إلى هذه المهام الوظيفية.

ـ على مستوى التدريس الفصلي، لوضع نماذج ووحدات تعليمية لها أهداف محددة، مصاغة إجرائياً ولها مواقف مخططة، ومحتويات مفصلة، وأساليب مفضلة تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية.

٣ ـ تنظيم دورات تدريبية وحلقات دراسية لإكساب

المشتغلين بالتربية مفاهيم وخبرات وتقنيات العمل بالأهداف.

٤ ـ إدخال علم «أهداف التربية» في صلب برامج إعداد المعلمين، يتناول في مضامينه: تطور مفهوم الأهداف ـ مستوياتها ووظيفيتها في كل مستوى ـ فنية صياغتها وتحليل متطلباتها ـ تقنيات الأهداف السلوكية ـ فعاليات التدريس بها.

٥ ـ مجاراة التطور العالمي في مجالات توظيف الأهداف بقصد تحسين أداءات التربية تخطيطاً وتنظيماً وتدريساً وتقويماً، علماً بأن الأهداف سواء في عالميتها أو في قوميتها تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات بخلاف ما تتطلبه من قدرات تربوية ترتفع بمستويات التربية على الصعيدين النظري والعملي لتحقيق متطلبات هذه الأهداف.

إن الأهداف وبالذات في مستوى البرمجة والتدريس ذات مطالب علمية وفنية بحتة، وتبادل الخبرات والإفادة من تجارب الدول الناجحة، ينعكس إيجاباً على تجديد وتحديث «تربية تسير بالأهداف».

وللمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دور كبير في هذا المجال، يتمثل في عقد لقاءات خبراء وتنظيم حلقات لدراسة مشكلات تطبيقية خاصة، ونشر وتعميم كل ما هو جديد ومفيد من المفاهيم والتقنيات والخبرات. ولهذا فإن اضطلاعها بإنشاء بنك قومي للأهداف على غرار ما أنشأته جامعة كاليفورنيا يصبح عملاً وظيفياً عظيماً لتقدم التربية ومجتمعها العربي الكبير.

مُحتَويَات الدّرَاسَة

موضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة